

Міністерство освіти і науки України  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 69 • 2022 р.**

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

# **SCIENTIFIC ISSUES OF**

**Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university**

**Section: Pedagogics and Psychology**

**№ 69 • 2022**

Vinnytsia

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського від 18 травня 2022 р. (протокол № 13)

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

**Лазаренко Н. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

**Гурал-Пулроле Йоланта** – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

**Бохенська-Влостовська Катажина** – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

**Громов Є. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, доцент.

**Коломієць Д. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Ляц О. П.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

**Чухрій І. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатко

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2022. – Випуск 69. – 128 с.**

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.*

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-1-128

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2022

**ББК 74. 00+88. 40+88. 840**  
**Н 34**

**SCIENTIFIC ISSUES**  
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University  
Section: Pedagogics and Psychology  
**№ 69 • 2022**

---

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of  
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University  
18 May 2022 (proceedings № 13)

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Olha V. Akimova**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Piotr Mazur**, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)  
**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**Prof. Dr. Gyrál-Pyřrola Jolanta**, Old Polish University in Kielce (Poland)  
**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)  
**Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska**, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)  
**As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)  
**As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrii**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko  
*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University.**  
**Section: Pedagogics and Psychology. – 2022. – Issue 69. – 128 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*  
*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.*

**DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-1-128**  
**ББК 74.00+88.40+88.840**  
**Н 34**  
**ISSN 2415-7872**

## ЗМІСТ

### ДИДАКТИКА

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Роман Гуревич, Майя Кадемія, Надія Опушко.</b> ДУАЛЬНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ: ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ, МОЖЛИВОСТІ .....                                                   | 7  |
| <b>Олена Кочубей.</b> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ .....                                                          | 11 |
| <b>Інна Лукіяничук.</b> ІНФОРМАЦІЙНІ ТА КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....                 | 18 |
| <b>Маріанна Марусинець, Тетяна Бондаренко.</b> БЛІНГВІЗМ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ .....                                                                | 26 |
| <b>Ольга Осередчук.</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСТВА ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЯКІСНОГО МОНІТОРИНГУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....                            | 31 |
| <b>Ірина Хом'юк, Світлана Кирилащук, Віктор Хом'юк.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО ..... | 38 |

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Ольга Акімова, Микита Сапогов, Алла Мельник.</b> КАТЕГОРІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ .....                        | 45 |
| <b>Олена Джеджула.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ .....                                   | 52 |
| <b>Наталія Душечкіна.</b> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА .....                                                                        | 57 |
| <b>Алла Коломієць, Олеся Жовнич, Тарас Коломієць.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ .....        | 63 |
| <b>Ганна Красильникова, Сергій Красильников.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З АБІТУРІЄНТАМИ ЗВО ..... | 73 |
| <b>Світлана Совгіра, Оксана Браславська.</b> ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....                         | 79 |
| <b>Василь Хрик.</b> ФУНКЦІЇ ТА ВИДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА .....                                                   | 87 |

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Віра Штифурак, Володимир Штифурак.</b> ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИМІРІ ПРЕВЕНТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ..... | 94 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Дмитро Коломієць, Олена Швець, Оксана Марущак, Тетяна Козак.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ДИЗАЙНУ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ..... | 100 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### ПСИХОЛОГІЯ

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Василь Галузяк.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....                             | 107 |
| <b>Володимир Шахов, Владислав Шахов.</b> АГРЕСІЯ ЯК ДЕФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА НА ЕТАПІ ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ ..... | 121 |

## CONTENTS

### DIDACTICS

|                                                                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Roman Gurevych, Maya Kademia, Nadiia Opushko.</b> DUAL EDUCATION IN GERMANY: EXPERIENCE, PROSPECTS, OPPORTUNITIES .....                                                                                           | 7  |
| <b>Olena Kochubei.</b> MAIN DIRECTIONS OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY .....                                                                                                  | 12 |
| <b>Inna Lukiiianchuk.</b> INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE .....                                            | 19 |
| <b>Marianna Marusynets, Tetiana Bondarenko.</b> BILINGUALISM IN UKRAINE'S EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE.....                                                                                                        | 27 |
| <b>Olga Oseredchuk.</b> ENSURING THE ORGANIZATION A PARTNERSHIP OF TEACHERS AND STUDENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION QUALITY MONITORING .....                                                         | 32 |
| <b>Iryna Khomyuk, Svitlana Kyrylashchuk, Victor Khomyuk.</b> APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... | 39 |

### VOCATIONAL EDUCATION

|                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Olha Akimova, Mykyta Sapogov, Alla Melnyk.</b> THE CATEGORY OF TEACHER'S CREATIVE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF DIFFERENT EDUCATIONAL PARADIGMS .....                 | 45 |
| <b>Olena Dzhezhula.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONTEXT OF PECULIARITIES OF GRAPHIC TRAINING.....                            | 52 |
| <b>Nataliia Dushechkina.</b> MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF THE PERSONALITY OF A PROFESSIONAL .....                                                                   | 57 |
| <b>Alla Kolomiets, Olesia Zhovnych, Taras Kolomiets.</b> FORMATION OF THE TEACHERS' PREPAREDNESS FOR THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN QUARANTINE CONDITIONS..... | 63 |
| <b>Hanna Krasylnykova, Sergii Krasylnykov.</b> THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR VOCATIONAL GUIDANCE OF UNIVERSITY APPLICANTS .....              | 73 |
| <b>Svitlana Sovhira, Oksana Braslavska.</b> FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE PROCESS OF VOCATIONAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION.....                          | 79 |
| <b>Vasyl Khryk.</b> FUNCTIONS AND TYPES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE FORESTRY PROFESSIONALS .....                                                                  | 87 |

### SOCIAL PEDAGOGY

|                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Vira Shtyfurak, Volodymyr Shtyfurak.</b> PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE DIMENSION OF PREVENTIVE STRATEGIES ..... | 94 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### COMPARATIVE PEDAGOGICS

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Dmytro Kolomiets, Olena Shwets, Oksana Maruschak, Tetiana Kozak.</b> METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF DESIGN: ANALYSIS OF EUROPEAN EXPERIENCE..... | 100 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### PSYCHOLOGY

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Vasyl Haluziak.</b> PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A FUTURE TEACHERS .....                                                   | 107 |
| <b>Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov.</b> AGGRESSION AS A DEFORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS AT THE STAGE OF ITS PRIMARY ADAPTATION ..... | 121 |

УДК 378.14(430)

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-7-11

## РОМАН ГУРЕВИЧ

orcid.org/0000-0003-1304-3870  
r.gurevych2018@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член  
(академік) НАПН України, директор Навчально-  
наукового інституту педагогіки, психології,  
підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького  
державного педагогічного університету імені  
Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## МАЙЯ КАДЕМІЯ

orcid.org/0000-0002-5196-5617  
maj.kademija@gmail.com

кандидат педагогічних наук, професор кафедри  
інноваційних та інформаційних технологій в освіті  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## НАДІЯ ОПУШКО

orcid.org/0000-0002-3013-2675  
hmarka52@gmail.com

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами Вінницького державного  
педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

### ДУАЛЬНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ: ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ, МОЖЛИВОСТІ

*У статті розглянуті питання організації, функціонування та перспективи модернізації дуальної освіти в країнах Євросоюзу на прикладі ФРН. Дуальна освіта або *Duales Studium* у Німеччині для багатьох науковців, здобувачів освіти, абітурієнтів, батьків – маловідомий напрямок. Міністерство освіти і науки України також запроваджує цю систему підготовки фахівців у нашій країні. Серед багатьох перспективних напрямів цієї діяльності дуальна освіта має багато позитивних якостей. Насамперед, це чудова перспектива для працевлаштування випускників закладів освіти: вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної). В умовах необхідності розбудови країни, відбудови підприємств, організацій, установ вивчення дуальної системи освіти має безцінне значення для України.*

**Ключові слова:** дуальна освіта, професійна підготовка, заклади освіти, здобувачі освіти, позитивні якості, недоліки дуальної освіти.

## ROMAN GUREVYCH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member  
(Academician) of the National Academy of Pedagogical  
Sciences of Ukraine, director of the Educational and  
Scientific Institute of Pedagogy, Psychology, training of  
highly qualified specialists Vinnytsia State Pedagogical  
University named after Mykhailo Kotsyubynsky,  
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

## MAYA KADEMIA

Candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Associate Professor, Department of Innovation and  
Information Technology in Education, Professor of  
Vinnytsia Mikhaïlo Kotsyubynsky State Pedagogical  
University,  
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

## NADIYA OPUSHKO

Candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of pedagogy,  
vocational education and management of educational institutions Vinnytsia  
Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,  
Ostrozhs'koho str. 32 Vinnytsia

### DUAL EDUCATION IN GERMANY: EXPERIENCE, PROSPECTS, OPPORTUNITIES

*The article considers the issues of organization, functioning and prospects of modernization of dual education in the European Union on the example of Germany. Dual education or *Duales Studium* in Germany is a little-known field for many scholars, educators, applicants and parents. The Ministry of Education and Science of Ukraine is also introducing this system of training in our country. Among the many promising areas of this activity, dual education has many positive qualities. First of all, it is a great prospect for employment of graduates of educational institutions: higher, professional higher and professional (vocational). Given the need to build the country, rebuild enterprises, organizations, institutions, the study of the dual system of education is invaluable for Ukraine.*

**Key words:** dual education, vocational training, educational institutions, students, positive qualities, shortcomings of dual education.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами в Україні, змінами в економічній, соціальній політиці нашої держави, переосмисленні професійних компетентностей і компетенцій, якими має володіти сучасний фахівець, виникає потреба у реформуванні системи освіти відповідно до новітніх вимог і запитів суспільства. Перед освітніми закладами нині є нагальна потреба в переосмисленні змісту, форм і методів підготовки молодих фахівців, які мають бути висококваліфікованими, інтелектуальними, конкурентоспроможними, досвідченими працівниками, оперативно, чітко та якісно виконувати свої професійні обов'язки.

Держава, з огляду на поставлені виклики, активно працює над змінами в системі освіти, реалізація яких закладена у змісті низки законодавчих освітніх документів, а саме: Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2018 р.) та нещодавно ухваленій Концепції підготовки фахівців за дуальною формою освіти (2018 р.), Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду на період 2017-2020 рр., розділ III «Розвиток людського капіталу», підрозділ 8: «Модернізація професійно-технічної освіти», розпорядження Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 № 660-р «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», Наказ МОН від 12.12.2019 № 1551 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» тощо.

Зниження рівня безробіття в Україні, намагання наблизити вітчизняну систему освіти до вимог світового ринку праці, створити можливості надання сучасних компетентностей молодим фахівцям, підвищити їхню конкурентоспроможність в умовах глобалізації освітніх процесів можливі саме через упровадження елементів дуальної форми навчання у практику закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Позитивний приклад у цьому випадку можна запозичити в країнах Західної Європи, багаторічний досвід яких дає позитивні результати для економіки країн та для населення в цілому.

За висновками Європейської Комісії, що базуються на результатах сучасних індустріальних процесів, очікується, що до 2025 року майже 50% всіх робочих місць на європейському ринку праці вимагатимуть компетентностей, здобутих в рамках вищої освіти. Серед найбільш перспективних, формування яких мають забезпечувати сучасні заклади освіти: системне мислення, міжгалузева комунікація, управління проектами та процесами, робота з IT-системами, клієнтоорієнтованість, робота з клієнтами та робота в команді, робота в умовах невизначеності, мультикультурність та відкритість, усвідомленість та комунікація. Саме тому, аби досягти успіху та підвищити якість надання освітніх послуг, заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти мають впроваджувати інноваційні підходи, що з огляду на економіку знань відповідає вимогам все більш глобалізованого та цифрового ринку праці. Одним із шляхів актуалізації програм є включення навчання на робочому місці, що є невід'ємним компонентом професійної освіти [2, с. 12].

Аналіз джерельної бази показав, що у філософській, педагогічній, психологічній, соціологічній та економічній науці накопичена значна кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного розвитку виробничого персоналу в контексті дуальної системи освіти. Науковцями досліджувались інтеграційні та глобалізаційні процеси в освіті, різні аспекти сучасної освітньої політики, підготовка виробничого і педагогічного персоналу в країнах з високорозвинутою економікою (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Ворначев, Т. Десятов, А. Каплун, В. Кудін, О. Локшина, С. Мельник, Н. Ничкало, Н. Пазюра, В. Радкевич, С. Романова, В. Савченко, О. Щербак та ін.).

Для забезпечення збалансованого розвитку і продуктивного використання трудового потенціалу України необхідний системний, науковий аналіз дуальної системи освіти в країнах Західної Європи, зокрема, наукове обґрунтування тенденцій розвитку цього феномена в досліджуваному регіоні, форми та зміст дуальності в навчанні. Аналіз досліджень показує, що часткове навчання на підприємствах підвищує шанси випускників на працевлаштування в порівнянні із випускниками без досвіду роботи.

**Мета статті** полягає в аналізі сучасних аспектів дуальної освіти в Німеччині та визначенні основних шляхів упровадження цієї прогресивної форми підготовки кваліфікованих працівників в Україні.

У процесі дослідження автори здійснили аналіз організації дуальної освіти безпосередньо в двох землях Німеччини: земля Гіссен і земля Норд-Рейн-Вестфалія. Для цих регіонів характерна досить висока насиченість закладів освіти, де наявне дуальне навчання. Ознайомлення з умовами роботи цих закладів і підприємств/компаній/фірм, що організують дуальну підготовку, дозволило встановити сутність такої освіти, її функціонування у ЗВО, плату за навчання, оплату праці студентів, позитивні якості та недоліки. Розкриємо їх, базуючись на документах німецького законодавства.

Отже, за якими напрямками можна здобути дуальну освіту в Німеччині?

Нижче наведемо список напрямів, що найчастіше пропонуються у формі дуальної освіти (напрями вже поділяються на конкретні спеціальності, з якими можна ознайомитися на сайтах ЗВО):



- Здоров'я та спорт (Gesundheit & Fitness);
- Інженерія та техніка (Ingenieurwesen & Technik);
- Інформатика та ІТ (Informatik & IT);
- Педагогіка та соціальна робота (Pädagogik & Soziales);
- ЗМІ та зв'язок з громадськістю (Medien & Kommunikation);
- Туризм та організація заходів (Tourismus & Event);
- Управління та державна служба (Verwaltung & Öffentlicher Dienst);
- Економіка підприємства, фінанси та менеджмент (BWL, Finanzen & Management) [4].

Є й інші напрями, причому їх кількість зростає.

*Які ЗВО пропонують дуальну освіту?* У Німеччині чимала кількість ЗВО, як державних, так і приватних, що пропонують дуальну освіту. Є навіть вищі школи, що спеціалізуються лише на дуальній системі. Число університетів і вищих шкіл, котрі вводять у свою програму подібну форму навчання, зростає з кожним роком. Наразі їх налічується близько 230. Ось деякі з них:

- Вища школа Аахена (Fachhochschule Aachen);
- Вища школа Аугсбурга (Hochschule Augsburg);
- Міжнародний університет Дрездена (Dresden International University)
- Вища школа Бохума (Hochschule Bochum);
- Вища школа Ганновера (Hochschule Hannover);
- Технічна академія Вупперталь (Technische Akademie Wuppertal);
- Дортмундська школа (Fachhochschule Dortmund);
- Вища школа дуальної освіти у Баден-Вюртемберзі (Duale Hochschule Baden-Württemberg (має кілька філій у всій федеральній землі));
- Франкфуртська школа фінансів та менеджменту (Frankfurt School of Finance & Management);
- Вища школа Мюнстера (Fachhochschule Münster);
- Вища школа Мюнхена (Hochschule München);
- Вища школа економіки та права у Берліні (Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin) [8, 9].

*Як вступити на дуальне навчання?*

Порядок вступу залежить від ЗВО, де студент буде проходити навчання.

Перший варіант – спочатку здобувач освіти подає документи у ЗВО, а потім йому пропонують можливі варіанти підприємств, де можна проходити навчання. Такий порядок дій найчастіше зустрічається у приватних ЗВО.

Інший і найпоширеніший варіант – здобувач освіти самостійно знаходить підприємство, що пропонує йому Duales Studium (дуальну освіту) і лише після укладення контракту можна подати документи до ЗВО. Список підприємств, що пропонують місця для дуального освіти, можна знайти на відповідному сайті.

З документів для ЗВО, як правило, потрібний мовний сертифікат, що підтверджує знання німецької мови на рівні С1 (можуть також знати англійську мову) та допуск на навчання в Німеччині (закінчений перший курс ЗВО на батьківщині (для іноземних студентів) або диплом про закінчення Studiencollege. Також адміністрація може вимагати складання внутрішнього іспиту [9].

При поданні документів на підприємство майбутньому здобувачеві освіти знадобиться мотиваційний лист та автобіографія (Lebenslauf). Після перевірки документів майбутнього студента запрошують на співбесіду.

Під час практики студентів фірма фактично інвестує в них свої гроші. Крім того, до завершення практики студенти вже добре знайомі з підприємством, а підприємство впевнене в їхній компетентності. Тому в студента є високі шанси залишитися у цій фірмі і продовжити роботу на вищій посаді як штатний співробітник. На деяких великих фірмах, наприклад, Volkswagen, під час прийому на дуальну систему зі студентом навіть укладається договір, згідно з яким компанія зобов'язана прийняти його на роботу, якщо випускний бал буде досить високим.

*Подвійний диплом.* Не всі ЗВО пропонують таку можливість, проте деякі дуальні програми мають на увазі разом з університетською освітою та практикою на підприємстві здобуття середньої спеціальної освіти (Berufsaufstiebshilfe), що дозволить стати більш різнобічним та досвідченим фахівцем. Після закінчення такої програми випускник одержує подвійний диплом [8].

*Комфортні умови навчання.* ЗВО, що пропонують дуальну освіту (Duales Studium), можуть запропонувати і гарні умови для її одержання, як, наприклад, невеликі навчальні групи та сучасне оснащення аудиторій.

*Недоліки дуальної освіти.*

Незважаючи на всі позитивні сторони системи дуальної освіти, є кілька мінусів Duales Studium.

*Високі тимчасові витрати.* Студентам дуальної освіти (Duales Studium) доводиться поєднувати лекції, котрі кожного семестру завершуються іспитами, та практику (а іноді ще й навчання за спеціальною освітою у Berufshochschule). При цьому, на відміну від інших здобувачів освіти, у них

немає канікул між двома семестрами – лише відпустка, яку надає підприємство (від 25 до 30 днів на рік) [7].

*Складнощі зі зміною спеціальності чи перериванням навчання.* Для студентів «традиційної» системи освіти зазвичай не становить проблем змінити факультет або змінити навчання. У разі дуальної освіти справа інакша. Якщо ви розумієте, що така форма навчання вам не підходить, або ви обрали не ту спеціальність, перервати навчання може бути непросто. Підприємство може вимагати, щоб студент компенсував суму, виділену на його навчання або ж (у поодиноких випадках, звичайно), він буде пов'язаний з ЗВО договором, згідно з яким маєте будь-коли довчитися за обраною спеціальністю.

*Необхідність одразу вибрати спеціалізацію.* В той час, як за «традиційною» формою навчання студенти вибирають спеціалізацію лише в 4-му або 5-му семестрі після того, як ознайомляться з усіма можливими галузями своєї спеціальності, будучи студентом дуальної освіти, їм треба буде одразу визначитися з тим, якою буде область діяльності вибраного предмета, якій він/вона присвятить себе. На підприємстві, як правило, студент має бути одразу призначений у конкретний відділ, де й проходить його навчання, та змінити спеціалізацію часто буває складним завданням.

*«Ненаукова» освіта.* Через сильну орієнтованість на практику, програма дуальної освіти навряд чи стосується наукової сторони спеціальності або заглиблюється в дослідження. Це може стати перешкодою для тих, хто хоче присвятити себе науковій чи дослідній діяльності у своїй галузі.

*Вартість навчання.* В рамках дуальної освіти підприємство/фірма переймає на себе всі витрати на навчання, незалежно від того, чи навчається студент у приватному чи державному ЗВО.

Візи для дуальної освіти (для іноземних студентів): як правило, для даного типу навчання потрібна стандартна навчальна національна віза (як і у випадку звичайних, не дуальних спеціальностей), що має обмеження на кількість робочих днів на рік. Проте, на студентів дуальної освіти це обмеження не поширюється, але при вступі це питання все ж таки варто обговорити з навчальним закладом, роботодавцем та відділом у справах іноземців [6].

**Висновки.** У той самий час законодавча база, думки експертів та урядовців свідчать, що поняття «дуальна освіта» як інноваційна форма організації підготовки кваліфікованих працівників для економіки виникла в другій половині 60-х років в Німеччині, а згодом поширилась на інші країни Західної Європи (Австрію, Бельгію, Францію, Нідерланди). У 1969 році уряд Німеччини затвердив Закон «Про професійне навчання», в якому і були закладені основи дуальності.

Концептуальною ідеєю дуального навчання є навчання через роботу, навчання для роботи та навчання на роботі. Теоретичний зміст дуальної освіти полягає в тому, що вона поєднує теоретичне вивчення матеріалу в навчальних аудиторіях та на робочому місці шляхом виконання роботи, взаємодіючи з колегами та реагуючи на робочі процеси і процедури.

Стандартними моделями дуального навчання є такі: вища освіта інтегрована з професійною освітою; вища освіта інтегрована з професійною діяльністю та вища освіта інтегрована з виробничою практикою. Головними принципами функціонування дуальної освіти є такі: взаємозв'язок запиту і пропозиції на професійну підготовку в кількісному плані, що зазвичай визначається ринком; професійні кваліфікації (якісний аспект) орієнтуються, переважно, на поточну професійну ситуацію; компанії є провайдером професійної підготовки; вартість підготовки встановлюється компаніями за участю держави; ступінь впливу педагогічних принципів на професійну підготовку контролюється згідно зі встановленими вимогами. Дуальне навчання відбувається на формальному (університетському) та неформальному (на робочому місці) рівнях. У межах останнього відбувається взаємодія з людьми як усередині, так і за межами організації для одержання нових знань.

Історико-педагогічний аспект організації дуального навчання в країнах Західної Європи полягає в тому, що її витоки та становлення як освітньої системи відбувалися саме в Німеччині, причому цей процес був складний та неоднозначний, зважаючи на історичні передумови розвитку. Дуальна освіта в Німеччині є унікальною національною освітньою системою. Її унікальність в тому, що в саме в цій державі склались передумови трудового виховання, витоки яких сягають культурно-релігійних традицій протестантизму.

Особливістю і цінністю німецької дуальної системи є те, що вона змогла створити та втримати досить важливий параметр в освіті: технологічний. Його суть полягає в тому, що професійно-теоретична складова в досліджуваній системі займає третину навчального часу і здійснюється в професійній школі, а практико виробнича частина складає близько 2/3 часу, що проходить на навчальному підприємстві. Це пояснюється тим, що технологічний розвиток держави та якість життя населення впливають на менталітет та моральну культуру суспільства.

Подальшими напрямками наукових розвідок у нашому дослідженні визначені такі: розроблення методики дуального навчання в аудиторіях ЗВО за допомогою міждисциплінарних зв'язків; організація виробничого навчання під час підготовки на підприємстві за допомогою професійної спрямованості; вдосконалення змісту дуального навчання тощо.

## Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. Київ: Вища школа, 1998. 207с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Кобися В.М., Кобися А.П., Опушко Н.Р. Дуальна освіта: світова практика та вітчизняні шляхи реалізації : навчальний посібник. Вінниця, 2022. 220 с.
3. Досвід Німеччини в питанні реформування освіти: дуальна освіта. URL: <http://fru.ua/ua/events/business-events/dualna-vyshcha-osvita-v-ukraini-iak-zastosuvaty-dosvid-nimechchyny>
4. Дуальна освіта в Німеччині (Duales Studium). URL: <https://euni.ru/informatsiya/statji/obrazovanie/duales-studium>
5. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
6. Щербак Л. Досвід управління системою професійно-технічної освіти у Федеративній республіці Німеччині та його ефективність. URL : <http://www.inwent-vet.org.ua/pdf/ukr/>.
7. Suche nach Hochschulen & Unternehmen. URL: [https://www.wegweiser-duales-studium.de/hochschulen-unternehmen-finden/?tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Bu%5D=o&tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Baction%5D=search&tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Bcontroller%5D=Hochschule&cHash=30f9e682bdff60fd93ea332ffb38ce66](https://www.wegweiser-duales-studium.de/hochschulen-unternehmen-finden/?tx_drshochschulen_hochschulen%5Bu%5D=o&tx_drshochschulen_hochschulen%5Baction%5D=search&tx_drshochschulen_hochschulen%5Bcontroller%5D=Hochschule&cHash=30f9e682bdff60fd93ea332ffb38ce66).
8. Duales, Studium – Studieren und Berufserfahrung, unter: [//www.hochschulkompass.de/studium/rundums-studieren/studienformein/duales-studium.html](http://www.hochschulkompass.de/studium/rundums-studieren/studienformein/duales-studium.html).
9. Duales Studium. URL: <https://www.wegweiser-duales-studium.de/>

## References

1. Abashkina N. V. Pryntsypy rozvytku profesiinoi osvity v Nimechchyni: monohrafiia [Principles of development of vocational education in Germany]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1998. 207 s.
2. Hurevych R.S., Kademiia M.Yu., Kobysia V.M., Kobysia A.P., Opushko N.R. Dualna osvita: svitova praktyka ta vitchyzniani shliakhy realizatsii : navchalnyi posibnyk [Dual education: world practice and domestic ways of realization]. Vinnytsia, 2022. 220 s.
3. Dosvid Nimechchyny v pytanni reformuvannia osvity: dualna osvita [Germany's experience in reforming education: dual education]. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <http://fru.ua/ua/events/business-events/dualna-vyshcha-osvita-v-ukraini-iak-zastosuvaty-dosvid-nimechchyny>
4. Dualna osvita v Nimechchyni (Duales Studium) [Dual education in Germany (Duales Studium)]. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <https://euni.ru/informatsiya/statji/obrazovanie/duales-studium> (nazva z ekranu).
5. Sysoieva S.O., Krystopchuk T.Ye. Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka [Educational systems of the European Union: general characteristics] : navchalnyi posibnyk. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Rivne : Ovid, 2012. 352 c.
6. Shcherbak L. Dosvid upravlinnia systemoiu profesiino-tekhnichnoi osvity u Federativnii respubliki Nimechchyni ta yoho efektyvnist [Experience in managing the system of vocational education in the Federal Republic of Germany and its effectiveness]. URL : <http://www.inwent-vet.org.ua/pdf/ukr/>.
7. Suche nach Hochschulen & Unternehmen. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: [https://www.wegweiser-duales-studium.de/hochschulen-unternehmen-finden/?tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Bu%5D=o&tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Baction%5D=search&tx\\_drshochschulen\\_hochschulen%5Bcontroller%5D=Hochschule&cHash=30f9e682bdff60fd93ea332ffb38ce66](https://www.wegweiser-duales-studium.de/hochschulen-unternehmen-finden/?tx_drshochschulen_hochschulen%5Bu%5D=o&tx_drshochschulen_hochschulen%5Baction%5D=search&tx_drshochschulen_hochschulen%5Bcontroller%5D=Hochschule&cHash=30f9e682bdff60fd93ea332ffb38ce66).
8. Duales, Studium – Studieren und Berufserfahrung, unter: [//www.hochschulkompass.de/studium/rundums-studieren/studienformein/duales-studium.html](http://www.hochschulkompass.de/studium/rundums-studieren/studienformein/duales-studium.html).
9. Duales Studium. URL: <https://www.wegweiser-duales-studium.de/>

УДК 37.016:54]:004.9

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-11-18

**ОЛЕНА КОЧУБЕЙ**

orcid.org/0000-0002-5047-6694

e-mail: sncelena@gmail.com

аспірант, Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини,  
вул. Садова, 2, м. Умань

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ

У статті розкриті основні напрями використання інформаційних технологій у процесі викладання хімії, зокрема, у хімічному експерименті (у процесі пізнання навколишньої дійсності та самопізнання, як засіб розвитку особистості учня, як засіб профорієнтаційної підготовки учнів, як засіб організації експерименту та процесів обробки його результатів). Встановлено, що для організації процесу навчання хімії із застосуванням інформаційних технологій необхідні такі умови: наявність в учнів початкових знань

з курсу інформатики, фізики, біології, природознавства, необхідні для вирішення завдань профільного навчання хімії; загальнонавчальних (інтелектуальних, організаційних, оцінних, операційних) умінь, зокрема і практичних, необхідних для виконання хімічного експерименту; відповідного мотиваційного забезпечення навчальної діяльності; наявність викладацьких кадрів, які володіють інформаційними технологіями, необхідною мотивацією та професійною майстерністю.

**Ключові слова:** інформаційні технології, процес, викладання хімії, хімічний експеримент, інформатика, загальнонавчальні уміння, мотиваційне забезпечення.

**OLENA KOCHUBEI**

postgraduate student,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Sadova str., 2, Uman

## MAIN DIRECTIONS OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY

*The article reveals the main directions of the use of information technology in the teaching of chemistry: students have basic knowledge of computer science, physics, biology, science, necessary to solve problems of specialized teaching of chemistry; general educational (intellectual, organizational, evaluative) skills, including practical skills and abilities required to perform a chemical experiment; operational skills required to perform operations and work on the computer in the appropriate operating, computing or instrumental environments; appropriate motivational support for educational activities; the possibility of forming in students a systematic perception of chemical information during the study of chemistry with the use of information technology; availability of teaching staff who have information technology, the necessary motivation and professional skills; the teacher's ability to combine information technology and traditional learning technologies in the learning process. The main directions of using information technology in teaching chemistry are identified: in the process of learning about reality and self-knowledge (mastering the methods of search, research and use of information to obtain new knowledge, which in turn increases the motivation to master them, solving the problem of integrating knowledge to form a holistic view on processes and phenomena in the world) as a means of developing the student's personality, strengthening intellectual abilities, forming the ability to analyze, observe, compare, the ability to rational learning work with chemical databases, chemical information retrieval systems on the Internet, expert systems, text and graphic editors, as well as computer simulators and control programs), as a means of vocational training of students (familiarity with research methods and practical actions specific to a particular professional field, the connection of scientific knowledge with the production process), as a means of organization experiment and processes of processing its results (automatization of computational activities, step-by-step instruction, modeling and computer visualization of objects and processes, collection, processing of information from the experiment).*

**Key words:** information technologies, process, teaching chemistry, chemical experiment, computer science, general educational skills, motivational support.

Домінантною тенденцією сучасної цивілізації є перехід країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами та результатами праці більшої частини зайнятого населення стають інформаційні ресурси та знання наукового, технологічного, практичного плану. Суспільство вважається інформаційним, якщо йому характерні ознаки, серед яких виділимо: процес прискореної автоматизації та роботизації всіх сфер та галузей виробництва й управління; сфера виробництва, зберігання, використання та обробки інформації стає провідною сферою діяльності; на основі автоматизованого доступу та систем зв'язку можна отримати будь-яку інформацію та знання, необхідні для життєдіяльності та вирішення особистих та соціально значущих завдань.

У відкритому інформаційному суспільстві змінюється зміст і форми діяльності в різних сферах, зокрема в хімії, як у науці, так і в галузях її практичного застосування. Створення високовиробничої електронно-обчислювальної техніки та ефективних засобів зв'язку дозволяє здійснювати збір, передачу, зберігання, використання інформації, забезпечуючи рівень розвитку, впливаючи на технологію хімічного виробництва. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових методів і форм використання інформаційних технологій у процесі викладання хімії.

Одним з найважливіших напрямів інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти. Цей процес передбачає широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, управлінні освітнім процесом, автоматизації інформаційно-методичного забезпечення закладів освіти. Вітчизняний досвід (О. Бондарук [2], А. Грабовий [4], В. Прошкін [10] та ін.) показує, що засоби інформаційно-комунікаційних технологій доцільно застосовувати при вивченні всіх навчальних предметів. Крім цього вони виступають як нові інтерактивні засоби навчання, які мають ряд дидактичних переваг і дозволяють якісно змінювати зміст, методи, форми навчання.

Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій; проблеми, що виникають у зв'язку з підготовкою майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інформатизації системи освіти, протягом багатьох років розглядалися у роботах М. Жалдак [6], А. Манакі [8], Н. Хміль [12] та ін. На основі аналізу цих досліджень, можна зробити

висновок, що у сучасній освіті вчителю необхідна допомога з методики викладання теоретичної частини хімії, у сфері визначення змісту, організації та проведення хімічного експерименту засобами інформаційних технологій, оскільки хімічний експеримент відіграє одну з основних ролей у вирішенні освітніх завдань, будучи первинним джерелом знань, засобом перевірки гіпотез, формування практичних умінь та інтересу до вивчення хімії, методом перевірки отриманих знань та умінь, стимулом до застосування їх на практиці. У зв'язку з цим завдання, що стоять перед учителем хімії сучасної школи, полягають у вдосконаленні методів, засобів навчання та способів організації практичної та пізнавальної діяльності учнів на основі використання засобів інформаційних технологій, організації управління освітнім процесом, створення таких умов для цього, в результаті яких учень отримає можливість проектувати та конструювати віртуальні хімічні моделі, набувати у взаємодії з ними навичок самостійного здобуття знань, експериментальних умінь та здатностей. Отже, одна з найважливіших проблем підготовки майбутніх учителів у галузі використання інформаційних технологій у викладанні хімії полягає в тому, що система їх підготовки повинна забезпечувати такий рівень, який дозволив би вчителю у своїй професійній діяльності швидко адаптуватися до інновацій у сфері використання засобів інформаційних технологій.

**Метою статті** є розкриття основних напрямів використання інформаційних технологій у процесі викладання хімії. У роботі застосовано метод аналізу наукової літератури; метод узагальнення.

Для виділення напрямів підготовки педагогічних кадрів до застосування засобів інформаційних технологій у професійній діяльності в якості суттєвої ознаки застосовано їх поділ за можливістю їх використання: на універсальні засоби інформаційних технологій, що застосовуються фахівцями в різних професійних галузях і забезпечують основні види інформаційної діяльності, та спеціалізовані, специфічні для конкретної предметної галузі. Крім того, в існуючій структурі підготовки майбутніх учителів окремо розглядається загальне застосування засобів інформаційних технологій в інформаційній діяльності, не пов'язане з педагогічною діяльністю, коли ці засоби використовуються для актуалізації інформаційних технологій в предметних галузях знання – інструменти дослідження [4, с.6] та освітнє застосування засобів інформаційних технологій – застосування у діяльності педагога як засобів навчання та засобів організації навчального процесу.

Потреба суспільства у кваліфікованих кадрах, які володіють арсеналом засобів і методів інформатики, перетворюється на провідний чинник освітньої політики. Цілісна реалізація цієї потреби неможлива без включення інформаційної компоненти до системи підготовки майбутнього вчителя хімії. Повною мірою це стосується і навчального процесу закладів загальної середньої освіти. Включення інформаційної компоненти у зміст шкільної хімічної освіти та готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя хімії суттєво актуалізувало проблему якості його інформаційної підготовки, зокрема, у галузі хімічного експерименту.

Організація процесу навчання хімії на основі використання засобів інформаційних технологій передбачає перегляд усієї методики вивчення навчального матеріалу. Це, у свою чергу, призводить до необхідності розробки відповідного дидактико-методичного забезпечення процесу інформатизації навчання хімії, під яким ми розуміємо комплекс засобів та методів подачі навчальної інформації, а також засобів організації та управління пізнавальною діяльністю учнів.

Теоретичні дослідження (В. Богатиренко [1], А. Грабовий [4], В. Магда [7], О. Полупаненко [9], П. Самойленко [11]), а також досвід викладання хімії показує, що для організації цього процесу необхідні такі умови.

Наявність в учнів початкових знань з курсу інформатики, фізики, біології, природознавства, необхідні для вирішення завдань профільного навчання хімії.

Удосконалення освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти тісно пов'язане з проблемою встановлення взаємозв'язків між навчальними предметами.

Аналіз вище задекларованих досліджень показав, що у природничих предметах наявний значний обсяг пропедевтичних знань та умінь, необхідних для успішного вивчення систематичного курсу хімії.

Вивчення практики здійснення зв'язку між курсом хімії та природничими дисциплінами 5-7 класів показує, що наявний запас опорних пропедевтичних знань та умінь не використовується на уроках хімії, не здійснюється належна наступність у навчанні. Причинами є те, що у програмах з хімії, фізики та біології споріднені розділи проходять учні на різних етапах навчання; наприклад, будова атома в курсі хімії вивчається у 8 класі, у курсі фізики – у 11 класі. Теплоту та енергію в курсі фізики вивчають у 8 класі, в курсі хімії – у 9 класі. За цих розбіжностей неможливо учням усвідомити єдину природну сутність явищ, що сприяє формальному їх вивченню, дублювання відомого учням матеріалу.

Виникає завдання удосконалення процесу навчання. Так, використання засобів інформаційних технологій дозволяє подавати матеріал укрупненими блоками, акцентуючи увагу на базовому понятті, залучаючи відомості з різних галузей знань; підвищується інформаційна ємність занять.

Наявність в учнів загальнонавчальних (інтелектуальних, організаційних, оцінних) умінь, зокрема і практичних умінь і навичок, необхідних для виконання хімічного експерименту.

Грунтуючись на дослідженнях В. Єременко [5], М. Жалдак [6], можна стверджувати, що інформатизація навчання хімії може сприяти як ефективному формуванню традиційних умінь, так і тих, які необхідні людині сучасного інформаційного суспільства.

Вміння аналізувати, розпізнавати, спостерігати та порівнювати ефективно формуються за допомогою використання різноманітних педагогічних програмних засобів, банків знань та баз даних (В. Прошкін [10], Н. Хміль [12]).

Наявність в учнів операційних умінь та навичок, необхідних для виконання операцій та робіт за комп'ютером у відповідному операційному, обчислювальному чи інструментальному середовищі. Ця умова визначає мінімальний рівень знань, умінь та навичок учня, необхідний для ефективного використання інформаційних технологій. Учень повинен бути знайомий з науковими основами самостійної діяльності, мати певні навички володіння комп'ютерними та телекомунікаційними засобами тощо.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», вивчення хімії припадає на другий етап (7-9 класи), на якому освоюється базовий курс, що забезпечує оволодіння учнями методами та засобами інформаційних технологій, вирішення завдань, формування навичок свідомого та раціонального використання комп'ютера з навчальною метою.

На базовому рівні переважаючими будуть пізнавальна та дослідницька діяльність. Оскільки специфіка та основне призначення програмних засобів полягає в обробці інформації, то основним видом діяльності учнів у ході виконання хімічного експерименту будуть інформаційно-пошуковий та експериментально-дослідний, що формують навички дослідницької діяльності, з урахуванням особистісно-орієнтованого навчання.

Наявність в учнів відповідного мотиваційного забезпечення навчальної діяльності. Мотивація учнів визначається особистісним інтересом до певної галузі знань; самостійним вибором учнів обумовлюється профільне вивчення хімії, необхідне для подальших досягнень у науці, перевагу яким учні віддають у процесі професійного визначення. Отже, створюються умови для використання засобів інформаційних технологій, що дозволяють обробляти значний обсяг інформації з хімії на різних наукових рівнях (науково-популярному, загальнонауковому, спеціалізованому), у тому числі пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю учнів. Використання інформаційних технологій сприяє формуванню пізнавального інтересу через диференційований підхід, вибір прийнятного темпу дій, варіанта навчальної діяльності, зацікавленості роботи з системою.

Наявність можливості формування в учнів системного сприйняття хімічної інформації під час навчання хімії із застосуванням засобів інформаційних технологій. Реалізація цієї умови можлива за рахунок використання системного підходу до розкриття змісту навчання хімії та хімічного експерименту.

Наявність викладацьких кадрів, які володіють інформаційними технологіями, необхідною мотивацією та професійною майстерністю. Одним із елементів професійної педагогічної майстерності розглядається підвищення комп'ютерної грамотності педагога. У сучасних умовах необхідне суттєве оновлення ставлення викладачів до формування освітніх цілей, відбору та структурування змісту, пошуку організаційних форм та методів навчання з використанням засобів інформаційних технологій.

Уміння вчителя здійснювати поєднання у процесі навчання хімії інформаційних технологій та традиційних технологій навчання.

Для цілеспрямованого застосування інформаційних технологій у процесі навчання хімії здійснюється вибір цих засобів, який визначається педагогічною доцільністю їх використання. Найбільш співзвучне з нашою методичною позицією визначення педагогічної доцільності, подане автором Н. Хміль [12].

Під педагогічною доцільністю використання інформаційних технологій розумітимемо прогностичну ефективність вирішення дидактичного завдання (практичну ефективність системи для досягнення поставлених на уроці цілей навчання, розвитку та виховання учнів, а також для розширення навчальних можливостей вчителя) в модельованій технології навчання.

Принцип педагогічної доцільності застосування засобів інформаційних технологій вимагає педагогічної оцінки ефективності кожного етапу проектування та впровадження їх в освітній процес. Отже, на першому етапі необхідно ставити завдання не використання комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, а відповідне змістове наповнення комп'ютерних навчальних програм.

При оцінці педагогічної доцільності розробки та використання інформаційних технологій у процесі навчання хімії необхідно виходити з того, чи забезпечує цей програмний засіб навчання досягнення поставленої мети у процесі вивчення хімії. Для вирішення цього завдання необхідно встановити, який вплив здійснює програмний засіб навчання на якісні зміни властивостей школяра

(рівень, якість, міцність засвоєння природничих знань, автоматизація загальнонавчальних та експериментальних умінь, усвідомленість застосування знань у практичній та навчальній діяльності).

На основі вищезазначеного розкриємо основні напрями застосування інформаційних технологій у процесі навчання хімії.

Відповідно до робіт А. Грабового [4], В. Єременко [5], А. Манако [8], нами виділені напрями, які будуть використані в методиці вдосконалення хімічного експерименту.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», інформаційні технології розглядаються як засіб розвитку особистості. Інформаційні технології є підсилювачами інтелектуальних здібностей людини. Уміння аналізувати, спостерігати, порівнювати особливо ефективно формуються за допомогою різноманітних програмних засобів навчального призначення. Вміння раціональної навчальної праці в сучасних умовах повинні включати вміння роботи з інформаційними технологіями, що забезпечують обчислення, з базами хімічних даних, із системами пошуку хімічної інформації в Інтернет, з експертними системами, з текстовими та графічними редакторами, а також з комп'ютерними тренажерами та контролюючими програмами.

Якщо йдеться про складні об'єкти або окремі галузі знань, то для сприйняття інформації, прийняття правильного рішення потрібно співвіднести між собою безліч різних фактів і тлумачень. Задіяні масиви затребуваної інформації можуть бути досить великими. Гіпертекстові технології в даному випадку можуть надати неоціненну послугу учням при теоретичному вивченні хімії та при проведенні хімічного експерименту.

Індивідуальна складова на початкових етапах засвоєння інформації (етап репродукції та етап використання знань у стандартних ситуаціях) пов'язана з багаторазовим повторенням вже знайомих теоретичних положень та виконанням значної кількості практичних завдань, а для виходу на творчий рівень (етап трансформації) потрібно проведення самостійного дослідження. Обидва завдання успішно вирішуються з використанням інформаційних технологій. Інформаційні технології можуть виконувати роль тренера, а також виступати як засіб об'єктивної оцінки знань учнів (комп'ютерний контроль) і як моделюючого середовища (комп'ютерні моделі).

Другий аспект характеризує тезу про те, що при пізнанні навколишньої дійсності та самопізнанні необхідно використовувати інформаційні технології.

Сучасні тенденції комп'ютеризації, еволюція інформатизації освіти дедалі більше актуалізують процес початку проектно-орієнтованої системи пізнання, що включає оволодіння методами пошуку, дослідження та використання інформації отримання нових знань (В. Магда [7], О. Полупаненко [9]). Це підвищує мотивацію освоєння інформаційних технологій, вирішення завдання інтеграції знань з метою формування цілісного уявлення про процеси та явища в навколишньому світі. Відповідно до позиції М. Жалдак [6], використання комп'ютера в навчальному процесі найбільшою мірою виявляється ефективним на семінарських заняттях, при самостійній роботі учнів, при проведенні лабораторних робіт.

Як засіб профорієнтаційної підготовки учнів О. Бондарук [2] пропонує узгоджувати цей процес у зв'язку загальної та професійної освіти. Цей зв'язок здійснюється на основі принципів професійної спрямованості, навчальної мотивації, міжпредметних зв'язків, наступності.

Використання інформаційних технологій як засобу організації експерименту та процесів обробки його результатів застосовується при різноманітних розрахунках, необхідних у навчальному процесі. Мікрокалькулятори, програмовані мікрокалькулятори і комп'ютери часто використовуються в методі експерименту як засіб обчислення результатів.

Грунтуючись на досвіді навчання хімії (О. Бондарук [2], Л. Величко [3]), можна припустити, що одним із ефективних шляхів використання засобів інформаційних технологій на лабораторних та практичних роботах з хімії є керівництво пізнавальною діяльністю учнів. Через комп'ютер можна проводити поетапний інструктаж учня як у його роботі з реальними (хімічними) об'єктами, так і контроль успішності виконання кожного етапу роботи, наприклад, з допомогою комп'ютерного тестування. Крім того, можливе доповнення експерименту з хімічними об'єктами експериментом на комп'ютерних моделях. Якщо використовуються методичні прийоми і педагогічні програмні засоби, що дозволяють удосконалювати зворотний зв'язок в системі «викладач-учень», то метод експерименту переростає в метод комп'ютерного експерименту, як різновид методу комп'ютерного навчання.

Отже, застосування інформаційних технологій дозволяє підвищити ефективність традиційних лабораторних та практичних робіт і значно збільшити кількість хімічних дослідів за шкільним курсом хімії.

Один із напрямів удосконалення шкільної хімічної освіти пов'язаний з підвищенням інтегративності її змісту та посиленням її впливу на особистість кожного учня. Актуальність цього напрямку визначається з одного боку, інтенсифікацією освіти, а з іншого – інтегративним характером



розвитку науки, техніки та виробництва, що визначило потребу сучасного суспільства у фахівцях широкого профілю, які володіють системними та функціональними знаннями про світ, місце та роль у ньому людини і має творчий, системний стиль мислення.

Успішному викладанню хімії сприяє фізико-хімічний та хіміко-біологічний експеримент. Відповідно необхідно широко використовувати фізичні прилади та досліди, а також біологічні об'єкти для більш глибокого розкриття під час уроків сутності процесів, що відбуваються в природі. Автори (А. Грабовий [4], В. Магда [7]) показують, що дослідницький характер, властивий хімічному експерименту, диктує необхідність змін в організації та методиці проведення лабораторно-практичних робіт. Вони, передусім, передбачають більш широке впровадження індивідуального та диференційованого підходів, що сприяють формуванню дослідницьких навичок, включаючи відпрацювання умінь відбирати дані для експерименту, перетворювати завдання до вигляду, придатного для вирішення за допомогою програмного забезпечення, проводити експеримент засобами інформаційних технологій, зіставляти отримані результати, робити висновки, проводити аналіз, узагальнення. Усе це загалом визначило необхідність пошуку нових, інноваційних підходів до організації та управління діяльністю учня у предметному навчанні.

Засоби інформаційних технологій надають учасникам навчального процесу великі можливості для соціальної взаємодії. Це може бути інтерактивний діалог між учнями та педагогом, між учнями та системою, між двома та декількома учнями.

Інформаційні технології можуть забезпечити проведення лабораторних та практичних робіт, комп'ютерні моделі можуть замінити реальні хімічні об'єкти, робота з якими у шкільних умовах утруднена. Лабораторні роботи та демонстраційний експеримент можуть бути або повністю здійснені на комп'ютері, або із застосуванням спеціального електронного лабораторного обладнання, що підключається до комп'ютера, або з використанням комп'ютера для автоматизації обробки експериментальних даних.

Виходячи з аналізу вищезазначеної наукової літератури виділимо основні напрями використання інформаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя хімії.

Перший напрям – навчання вчителя хімії загальним основам інформаційних технологій, які називають інформаційною культурою. Під інформаційною культурою розумітимемо володіння загальними основами інформаційно-комунікаційних технологій, розглядаючи інформаційну культуру як частину загальної культури сучасної людини.

Низька інформаційна культура вчителя є істотною перешкодою на шляху застосування засобів інформаційних технологій у хімічному експерименті. У цьому аспекті комп'ютер або взагалі не використовується, або використовується епізодично. Навчання загальним основам інформаційних технологій необхідно розглядати як елемент професійної педагогічної майстерності.

Реалізація програми інформаційної підготовки майбутнього вчителя хімії починається з вивчення основних понять дисципліни «Інформатика». З урахуванням висновків про необхідність збереження за інформатикою статусу фундаментальної дисципліни, в той же час, враховуючи її прикладний характер, розроблено програму модуля «Мова та інформація», у зміст якого включено тему «Хімічна інформація» (методи надання хімічної інформації; інформація та ентропія; передача хімічної інформації). Ця тема наголошує на практичному значенні інформації, доповнює формовану в модулі інформаційну картину світу.

Другий напрям – вивчення інформаційних технологій, специфічних для предметних галузей «Природничої» та «Інформатичної», у яких значне місце може бути приділено методам обробки даних та інформаційного моделювання. Цей напрям включає підготовку майбутніх учителів до використання у процесі навчання засобів інформаційних технологій спеціально орієнтованих на хімічний експеримент. У програмі курсу інформатики цей напрям відображено в модулях «Формалізація та моделювання» та «Дослідження об'єктів та процесів з використанням засобів інформаційних технологій». Зміст цих модулів визначається необхідністю поглиблення знань та набуття стійких навичок використання засобів інформаційних технологій у процесі навчання хімії, зокрема, у хімічному експерименті.

У межах третього напрямку вчитель повинен знати загальну теорію та методику використання засобів інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності. Визначальним фактором ефективного використання засобів інформаційних технологій у хімічному експерименті є не тільки знання вчителя в галузі інформаційних технологій та навички їх застосування, але й педагогічна доцільність використання готових програмних засобів навчального призначення та вміння адаптувати їх до конкретної ситуації.

**Висновки.** Аналіз наукових досліджень у галузі реалізації можливостей засобів інформаційних технологій показав необхідність підготовки майбутніх учителів хімії до їх використання у хімічному експерименті в умовах комп'ютерної візуалізації об'єктів і процесів, що вивчаються, автоматизації обчислювальної діяльності та процесів збору, обробки, передачі інформації про об'єкти та процеси,



а також комплексного застосування засобів інформаційних технологій та традиційних форм та методів у процесі організації та проведення хімічного експерименту.

Виявлено основні напрями використання засобів інформаційних технологій у викладанні хімії: у процесі пізнання навколишньої дійсності та самопізнання (оволодіння методами пошуку, дослідження та використання інформації для отримання нових знань, що у свою чергу підвищує мотивацію їх освоєння, вирішення завдання інтеграції знань з метою формування цілісного уявлення про процеси та явища в навколишньому світі), як засіб розвитку особистості учня (посилення інтелектуальних можливостей, формування вміння аналізувати, спостерігати, порівнювати, вміння раціональної навчальної праці з базами хімічних даних, з системами пошуку хімічної інформації в Інтернет, з експертними системами, з текстовими та графічними редакторами, а також з комп'ютерними тренажерами та контролюючими програмами), як засіб профорієнтаційної підготовки учнів (знайомство з методами дослідження та практичними діями, характерними для певної професійної галузі, зв'язок наукових знань з виробничим процесом), як засіб організації експерименту та процесів обробки його результатів (автоматизація обчислювальної діяльності, поетапний інструктаж, моделювання та комп'ютерна візуалізація об'єктів та процесів, збір, обробка інформації з експерименту).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у перегляді усієї методики вивчення навчального матеріалу та дидактико-методичного забезпечення процесу навчання хімії на основі його інформатизації.

### Література

1. Богатиренко В. А. Про основні тенденції хімічної освіти XXI. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика*: збірник наукових праць. Вип. 2. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 7–10.
2. Бондарук О. М. Шляхи підвищення якості хімічної освіти: вдосконалення сучасного уроку. *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії. Біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (20-21 травня 2019 р., м. Тернопіль). Тернопіль : Вектор, 2019. С. 133–136.
3. Величко Л. Загальнокультурний контекст шкільної хімічної освіти. *Рідна школа*. 2008. № 3–4. С. 9–12.
4. Грабовий А. К. Експериментально-методична підготовка майбутніх учителів хімії. *Підготовка майбутнього вчителя хімії до впровадження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. С. 38–40.
5. Єременко В. О. Підготовка майбутніх учителів хімії до розробки дидактичних матеріалів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика*: зб. наук. праць. Вип. 2. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 53–55.
6. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. № 11. С. 3–15.
7. Магда В. І. Основні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя хімії. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика*: зб. наук. праць. Вип. 2. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 63–64.
8. Манак А. Ф. Стратегічні запитання впровадження ІКТ у навчальний процес. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 5. С. 3–10.
9. Полупаненко О. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя хімії як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. № 4 (6). С. 338–350.
10. Прошкін В. Освітні веб-ресурси в професійній підготовці майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2. С. 183–197.
11. Самойленко П. В. Формування професійно-методичних компетенцій бакалаврів хімії в педагогічному університеті. *Вісник ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 120. Чернівці : ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2014. С. 32–37.
12. Хміль Н. А. Веб-портфоліо як засіб формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі. *Web of Scholar*. 2018. Vol. 4. pp. 44–47.

### References

1. Bohatyrenko V. A. Pro osnovni tendentsii khimichnoi osvity XXI. [On the main trends in chemical education XXI.] *Aktualni pytannia pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii: teoriia i praktyka*: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 2. Vinnytsia: TOV «Niland-LTD», 2016. S. 7–10.
2. Bondaruk O. M. Shliakhy pidvyshchennia yakosti khimichnoi osvity: vdoskonalennia suchasnoho uroku. [Ways to improve the quality of chemical education: improving the modern lesson.] *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii. Biolohii ta pryrodnychikh nauk u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly* : materialy mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii (20-21 travnia 2019 r., m. Ternopil). Ternopil : Vektor, 2019. S. 133–136.
3. Velychko L. Zahalnokulturnyi kontekst shkilnoi khimichnoi osvity. [General cultural context of school chemical education.] *Ridna shkola*. 2008. № 3–4. S. 9–12.

4. Hrabovyi A. K. Eksperymentalno-metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv khimii. [Experimental and methodological training of future chemistry teachers.] *Pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii do vprovadzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity*: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. S. 38–40.
5. Yeremenko V. O. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv khimii do rozrobky dydaktychnykh materialiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. [Preparation of future chemistry teachers for the development of didactic materials by means of information and communication technologies.] *Aktualni pytannia pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii: teoriia i praktyka*: zb. nauk. prats. Vyp. 2. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 2016. S. 53–55.
6. Zhaldak M. I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi. [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process.] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Serii 2 : Komp'uterno-orientovani systemy navchannia. 2011. № 11. S. 3–15.
7. Mahda V. I. Osnovni vymohy do profesiinoid pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii. [Basic requirements for professional training of future chemistry teachers.] *Aktualni pytannia pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii: teoriia i praktyka*: zb. nauk. prats. Vyp. 2. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD», 2016. S. 63–64.
8. Manako A. F. Stratehichni zapytannia vprovadzhennia IKT u navchalnyi protses. [Strategic issues of ICT implementation in the educational process] *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*. 2014. № 5. S. 3–10.
9. Polupanenko O. H. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia khimii yak psykholoho-pedahohichna problema. [Professional training of future chemistry teachers as a psychological and pedagogical problem] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2010. № 4 (6). S. 338–350.
10. Proshkin V. Osvitni veb-resursy v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. [Educational web resources in the training of future teachers.] *Osvitolohichni dyskurs*. 2017. № 1–2. S. 183–197.
11. Samoilenko P. V. Formuvannia profesiino-metodychnykh kompetentsii bakalavriv khimii v pedahohichnomu universyteti. [Formation of professional and methodological competencies of bachelors of chemistry at the Pedagogical University] *Visnyk ChNPU imeni T.H.Shevchenka*. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 120. Chernihiv : ChNPU imeni T.H.Shevchenka, 2014. S. 32–37.
12. Khmil N. A. Veb-portfolio yak zasib formuvannia profesiinoid hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia khmarnykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi. [Web portfolio as a means of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process.] *Web of Scholar*. 2018. Vol. 4. S. 44–47.

УДК 378.018.8:373.011.3-051:811.161.2:[004.9+316.77]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-18-26

**ІННА ЛУКІЯНЧУК**

orcid.org/0000-0002-9786-1450

inna.lukianchuk@ukr.net

викладач кафедри української мови та методики її навчання,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
вул. Садова, 2, Умань

## ІНФОРМАЦІЙНІ ТА КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено інформаційні та комунікаційні технології як засоби підвищення навчальної активності майбутніх учителів української мови. Розкрито процеси інформатизації суспільства, під впливом яких відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя та професійної діяльності людей: в економіці, науці, освіті, культурі, охороні здоров'я, побутовій сфері. Висвітлено значення інформаційного підходу як фундаментального методу наукового пізнання та зростання значення інформації у житті суспільства. Виокремлено поняття «навчальна активність майбутніх учителів української мови». Виділено чотири напрями інформатизації освіти, різні за своїми завданнями, а також за роллю комп'ютера та засобів комунікації в навчальному процесі. Показано характерні ознаки інформаційних технологій, реалізація яких здійснюється за допомогою засобів мікропроцесорної, обчислювальної («комп'ютерної») техніки. Виокремлено основні завдання інформаційних технологій навчання. Розкрито особливості більшості інформаційних та комунікаційних технологій в освіті. Виділено положення щодо вибору та використання технологій у навчальному процесі.

**Ключові слова:** інформаційні та комунікаційні технології, засоби, навчальна активність, майбутні вчителі, українська мова, комп'ютер, інформатизація.

**INNA LUKIANCHUK**

lecturer Ukrainian Language and Methodology Department,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Sadova str., 2, Uman

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

*The article examines information and communication technologies as a means of increasing the educational activity of future teachers of the Ukrainian language. The processes of informatization of society are revealed, under the influence of which cardinal changes take place in all spheres of life and professional activity of people: in economy, science, education, culture, health care, household sphere. The importance of the information approach as a fundamental method of scientific knowledge and the growing importance of information in society is highlighted. The concept of "educational activity of future teachers of the Ukrainian language as part of the spiritual world of the applicant's personality, as an individual psychological quality is manifested in awareness of learning goals, in the formation of educational and cognitive attitude to effective mastery of knowledge and methods of activity, orientation and stability of cognitive interests strong-willed efforts to achieve high learning outcomes. There are four areas of informatization of education, different in their tasks, as well as the role of computers and means of communication in the educational process. The characteristic features of information technologies, the implementation of which is carried out with the help of microprocessor, computer ("computer") technology, are shown. The main tasks of information learning technologies are highlighted, including the development of interactive environments for managing the process of activating learning activities and access to modern information and educational resources (multimedia textbooks and textbooks based on hypertext, various databases, educational sites and other sources). The peculiarity of most information and communication technologies in education is revealed. Systematized expediency of using a computer as a learning tool for independent study of the course; individualization of training; implementation of the principle of clarity (as an "electronic board", to observe the "invisible" in nature, simulated by a computer, etc.); development of applicants' thinking (by solving professional problems, modeling, programming); increase motivation to learn (use of multimedia tools, educational game programs, simulation games). The provisions in the choice and use of technologies in the educational process are highlighted.*

**Key words:** information and communication technologies, means, educational activity, future teachers, Ukrainian language, computer, informatization.

Сьогоднішнє суспільство характеризується тим, що швидко розвиваються процеси глобалізації, усесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції. Для культурної глобалізації характерним є зростання використання Інтернету для спілкування та отримання інформації.

Це суспільство ще називається «інформаційним суспільством», «суспільством знань», оскільки знання та інформація в ньому відіграють провідну роль. І від людини потрібна готовність не тільки працювати на монотонних виробництвах, скільки приймати критичні рішення для встановлення нових відносин у реальності, що швидко змінюються. Це стосується і вищої освіти.

Проте аналіз практики роботи закладів вищої освіти свідчить про несприятливий стан когнітивного розвитку здобувачів. У зв'язку з цим необхідність оптимізації навчального процесу не втрачає своєї актуальності. Як показує вивчення емпіричного досвіду, у закладах вищої освіти недостатньо приділяють увагу підвищенню навчальної активності на заняттях з української мови, неповною мірою створюють умови для її педагогічного забезпечення.

Це потребує вдосконалення освітнього процесу. Головний концепт у цій ситуації, що визначає нашу позицію, – освіченість, яка характеризується як здатність спілкуватися, вчитися, аналізувати, проектувати, вибирати та творити. Усе це зумовлено розвитком навчальної активності майбутніх учителів української мови.

**Метою статті** є розкриття значення інформаційних та комунікаційних технологій як засобів підвищення навчальної активності майбутніх учителів української мови. Застосовано метод аналізу психолого-педагогічної літератури, метод порівняння та узагальнення.

Зміни, що відбуваються у світовому педагогічному просторі, базуються на глобальних інформаційних тенденціях, які спрямовують педагогічні інноваційні процеси та зумовлюють розвиток самої педагогічної науки. Ці процеси є пріоритетними напрямками освітньої політики України, що відображається в низці законів, указів, постанов і нормативно-правових актів, зокрема, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указі «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки та ін. У цих документах відзначаються такі напрями модернізації, як інформатизація освіти та оптимізація методів навчання, активне використання технологій відкритої освіти, реалізація в закладах вищої освіти інтеграційних та міждисциплінарних програм, поєднання їх із високими технологіями; визначено основні напрями інформатизації освіти з використанням засобів-носіїв інформаційних технологій: створення ефективної системи управління інформаційно-методичним забезпеченням освіти, організація активної навчальної діяльності здобувачів під час освітнього процесу.

Особлива роль у вдосконаленні освітнього процесу належить сучасним засобам інформаційних та комунікаційних технологій, які науковці визначають як програмні, програмно-апаратні та технічні засоби та пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів та систем транслявання інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі

інформації та можливість доступу до інформаційних ресурсів локальних та глобальних комп'ютерних мереж (В. Вітюк [3], С. Карпюк [9], Н. Котенко [10], Л. Ліщинська [12] та ін.).

Вивчення та аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури показує, що в теорії накопичені ідеї, розроблені теоретичні положення, методологічні підходи, концепції, що мають соціальну та педагогічну цінність. Теоретико-методологічні підходи до визначення сутності активності та формування навчальної активності учнів та здобувачів знаходимо у філософських, психолого-педагогічних працях М. Жалдак [7], А. Петриковської [13], М. Піддубного [14], Н. Сороко [16], Г. Темник [17], Т. Яценко [20] та ін.), які розглядають навчальну активність як здатність ефективно освоювати величезні масиви інформації та успішно використовуючи їх, раціонально діяти в різних економічних, технологічних, виробничих, соціальних ситуаціях. Навчальну активність здобувачів автори вважають інтегральною особистісною якістю, яка утворюється в результаті формування у процесі діяльності особистісних утворень, що виражаються у прагненні до самопізнання та саморозвитку та зумовлюють якісну характеристику діяльності.

На нашу думку, навчальна активність майбутніх учителів української мови як складова їхнього духовного світу, як індивідуально-психологічна якість проявляється в усвідомленості цілей навчання, у сформованості навчально-активної установки на ефективне оволодіння знаннями та способами діяльності, у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, у мобілізації вольових зусиль для досягнення високих результатів у навчанні.

Базовою якістю особистості, з якої починається розвиток навчальної активності майбутніх учителів української мови більш високих рівнів – це ініціативність, важливим показником якої є пошук та внесення новизни у процес навчальної діяльності.

У контурах майбутнього освіченість та інтелект ставляться до розряду інтелектуальних багатств, а духовне здоров'я людини, різнобічність його розвитку, широта і гнучкість професійної підготовки, прагнення творчості й уміння вирішувати нестандартні завдання перетворюються на найважливіший чинник прогресу країни.

Перехід до створення інформаційного суспільства визначили електронні комунікації й комп'ютерні мережі, що забезпечують миттєвий зв'язок з різними кінцями нашої планети. З їхньою допомогою нівелюється простір та час. Миттєвість та доступність передачі інформації на відстані десятків тисяч кілометрів стирає географічні та державні кордони, розширюючи цим соціальну інтеграцію народів світу до глобальних масштабів. У інформаційну епоху не капітал, а інформація та знання стають основними ресурсами суспільства та відіграють значну роль як фактор економічного благополуччя. Інформатизація змінює наукові альтернативи. Якщо ХХ століття було століттям аналізу та пройшло під знаком спеціалізації, народження нових професій на стику наук та сфер діяльності, то ХХІ століття, за В. Биковим, обіцяє бути віком синтезу, віком узагальнюючих багатодисциплінарних підходів, віком не «вузьких» професіоналів, а фахівців «з вирішення проблем» [1, с. 16].

У галузі наукової методології відбувається філософське переосмислення ролі інформації та інформаційних процесів у розвитку природи та суспільства, зростає розуміння загальнонаукового значення інформаційного підходу як фундаментального методу наукового пізнання. У галузі теоретичної інформатики найперспективнішими є дослідження загальних властивостей інформації як одного з проявів реальності, вивчення принципів інформаційної взаємодії в природі та суспільстві, а також основних закономірностей реалізації інформаційних процесів у різних інформаційних середовищах.

Сьогодні стає зрозумілим, що домінуючою тенденцією подальшого розвитку цивілізації є перехід від індустріального до інформаційного суспільства, у якому об'єктами та результатами праці переважної частини зайнятого населення, як зауважує Т. Шепель, стануть інформаційні ресурси та наукові знання [19]. У цьому контексті синхронно зауваження В. Бикова про те, що міць країни сьогодні виражається можливостями обробки та продукування інформації [1].

Зростання значення інформації в житті суспільства одні вчені характеризують як «інформаційний вибух» (А. Петриковська [13], Н. Сороко [16] та ін.), інші вбачають у цій ситуації «інформаційну кризу» (Л. Ліщинська [12], О. Месєвря [2] та ін.), треті – «інформаційну революцію» (Р. Гуревич [4], С. Карпюк [9] та ін.). Значний вплив на розвиток ідеї інформаційного підходу в педагогічних дослідженнях здійснили Г. Дегтярьова [6], Д. Запорожець [8], М. Піддубний [14], Н. Сороко [16] та ін.

Інформатизація дуже впливає на всі сфери життя сучасного суспільства – економічну, соціальну, науково-технічну й культурну, що вчені справедливо кваліфікують її як соціотехнологічну революцію, наслідки якої ще недостатньо вивчені й усвідомлені. Інформатизація як процес переходу від індустріального суспільства до інформаційного характеризується різким перерозподілом трудових ресурсів із сфери матеріального виробництва у сферу інформаційних послуг. Проблема становлення інформаційного суспільства та одна з його складових – проблема інформатизації освіти – розглядаються в тісному взаємозв'язку з проблемою майбутнього сталого розвитку цивілізації.

Немає сумніву у справедливості висловлювання Т. Шепель, що для інформаційного суспільства характерне повне задоволення інформаційних потреб населення під час завершення формування єдиного інформаційного середовища, що визначає нову культуру як суспільства в цілому, так і кожної людини окремо [19].

Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя та професійної діяльності людей: економіці, науці, освіті, культурі, охороні здоров'я, побутовій сфері. Ці зміни настільки масштабні й глибокі, а їхній вплив на життєздатність суспільства настільки значний, що цілком обгрунтовано говорити про формування принципово нового довкілля – автоматизованої інфосфери (Р. Гуревич [5], Т. Шепель [19]). Саме тому різні аспекти процесу глобальної інформатизації суспільства в останні роки стають об'єктами все більш пильної уваги з боку не тільки науковців, а й фахівців-практиків, соціологів, психологів, юристів, державних та суспільно-політичних діячів.

У процесі інформатизації суспільства радикально змінюються всі сфери його життя. Особливого значення мають зміни у сфері освіти, оскільки в новій цивілізації найважливішим продуктом соціальної діяльності є інформація та пов'язані з нею послуги, а також знання. Під впливом інформаційних та комунікаційних технологій створюють сучасні технології освіти на основі зануреності людини в нове інтелектуальне середовище. Людина виявляється в новому світі – інформаційному, телевізованому – і освіта стає невід'ємною частиною її щоденного життя, її існування.

Зміни, що відбулися в сучасному суспільстві, призвели до того, що від освіти в XXI столітті потрібна підготовка людей, готових до використання наявних і відкриття нових знань, які вміють конструктивно взаємодіяти з навколишнім світом. Ця обставина пов'язана з тим, що сучасна система готового знання ефективно виводиться за межі людини в штучні пристрої, що для XXI століття ця тенденція посилюватиметься в напрямі створення світової комп'ютерної пам'яті.

На основі аналізу та узагальнення наукових досліджень виділяємо чотири напрями інформатизації освіти, різні за своїми завданнями, а також за роллю комп'ютера та засобів комунікації у навчальному процесі:

- вирішення завдання підготовки нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах (інформаційний світ та комп'ютер, а також як предмет вивчення);
- розробка та впровадження інформаційних технологій навчання (комп'ютер – засіб навчання);
- педагогічне обгрунтування та розвиток дистанційних форм освіти (комп'ютер, Інтернет – засоби підтримки організаційних форм);
- упровадження технологій, пов'язаних з ЕОМ в організацію та управління педагогічним процесом та освітніми системами (комп'ютер як засіб зберігання та обробки інформації, пов'язаної із системою освіти, як інформаційної підтримки процесу управління освітою).

З цих напрямів приділяється увага другому – інформаційним та комунікаційним технологіям навчання. Інформаційні та комунікаційні технології, за оцінкою Н. Сороко, представляють практичну частину наукової галузі інформатики, що є сукупністю засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання, продукування інформації для отримання певних, заздалегідь очікуваних результатів [16, с. 98].

Інформаційна технологія, реалізація якої здійснюється за допомогою засобів мікропроцесорної, обчислювальної («комп'ютерної») техніки, як зазначається в «Тлумачному словнику з інформатики», відрізняється такими характерними ознаками:

- реалізацією можливостей сучасних програмних, програмно-апаратних та технічних засобів та пристроїв, що функціонують на базі мікропроцесорної та обчислювальної техніки, засобів та систем передачі, трансляції інформаційних ресурсів, інформаційного обміну;
- використанням спеціальних формалізмів (логіко-лінгвістичних моделей) для подання декларативних та процедурних знань в електронній формі; логіко-лінгвістичне моделювання розширює можливості розв'язання задач для важко або зовсім неформалізованих галузей знань та сфер діяльності;
- забезпеченням прямого (без посередників) доступу до діалогового режиму при використанні професійних мов програмування та засобів штучного інтелекту;
- забезпеченням простоти процесу взаємодії користувача з комп'ютером, виключенням необхідності регулятивного супроводу [18].

Отже, інформаційні та комунікаційні технології навчання – це сукупність сучасної комп'ютерної техніки, засобів телекомунікаційного зв'язку, інструментальних програмних засобів, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід сучасних технологій навчання. Основними їх завданнями є розробка інтерактивних середовищ управління процесом активізації навчальної діяльності та доступу до сучасних інформаційно-освітніх ресурсів (мультимедіа

підручників та підручників, побудованих на основі гіпертексту, різних баз даних, навчальних сайтів та інших джерел).

Особливість більшості інформаційних та комунікаційних технологій в освіті сьогодні полягає в тому, що вони базуються на сучасних персональних комп'ютерах. Застосуванню персональних комп'ютерів у освітньому процесі присвячено багато робіт науковців (Г. Дегтярьова [6], Д. Запорожець [8], Н. Котенко [10], Л. Ліщинська [12] та ін.).

Проаналізувавши праці науковців, ми систематизували доцільність використання комп'ютера, як засобу навчання для самостійного вивчення української мови; індивідуалізації навчання; реалізації принципу наочності (як «електронної дошки», для спостереження за «невидимим» в природі, що моделюється за допомогою комп'ютера тощо); розвитку мислення здобувачів (шляхом вирішення професійних завдань, моделювання, програмування); підвищення мотивації до учіння (використання мультимедійних засобів, ігрових програм, що розвивають, імітаційних ігор).

Використання механізованих, комп'ютерних технік, інформаційних та комунікаційних технологій для інтенсифікації процесу активізації навчання дослідженнями Л. Куцак [11] А. Петриковської [13], М. Піддубного [14], Н. Римар [15], Т. Яценко [20] дозволяє опиратися на наочність та образність навчання; збільшувати обсяг засвоюваного матеріалу; прискорювати процес активізації навчання; збагачувати якість сприйняття теоретичного та практичного матеріалу; диференціювати та індивідуалізувати процес навчання. Таким чином, очевидна необхідність впровадження технічних засобів навчання, до яких належить, насамперед, персональний комп'ютер, що розглядається як органопроекція інтелекту.

Нині дедалі ширше починають використовуватися новітні інформаційні технології та засоби телекомунікацій у системі освіти. Відбувається розширення масштабів нових форм освіти із застосуванням інформаційних технологій та комп'ютерних мереж.

Принципова відмінність сучасної системи освіти від традиційної полягає у специфіці її технологічної підсистеми. Цей технологічний елемент не розвинений у класичній освіті, яка спирається, в основному, на навчання «віч-на-віч» і друковані матеріали. У сучасній освіті використовується багатий арсенал інформаційних та комунікаційних технологій. Аналіз розвитку освіти в сучасному світі призводить до висновку про те, що застосування інформаційних та комунікаційних технологій лише в тому випадку веде до вирішення нагальних проблем сучасної освіти, коли розвиток технологічної підсистеми освіти супроводжується радикальними змінами у всіх інших підсистемах: педагогічній, організаційній, економічній – та, власне, суттєво хвилює теоретичні та методологічні засади освітньої системи. Таким чином, нові технології тільки тоді можуть бути ефективні в освіті, коли вони не вписуються в існуючу освітню систему, а входять як елемент в нову систему освіти.

Інформаційні ресурси споконвіку були невід'ємним елементом системи освіти. У державах стародавніх цивілізацій вони поставали в усьому розмаїтті форм рукописної книги – від глиняних табличок у школах стародавніх шумерів та єгипетських папірусних сувоїв до перших кодексів Візантії. Надалі еволюція освіти та розвитку інформаційних ресурсів йшла як процеси, які не тільки взаємопов'язані, а й узаємно стимулюють одне одного. Револьюційним етапом у розвитку освіти став винахід європейського друкарства в середині XV ст. Через війну друковані видання, насамперед, навчальні, наукові та періодичні, «заклали» інформаційний фундамент освітньої діяльності, визначивши її форми, методи та кінцевий результат – якість.

Наприкінці XX століття система освіти вступила в наступний етап свого розвитку, який проходить під знаком дедалі більшого впливу інформаційних ресурсів нового типу, насамперед, електронних джерел інформації віддаленого доступу, які отримують через глобальні комп'ютерні мережі Інтернет. Інтернет дає здобувачам можливість звертатися до таких ресурсів, що раніше не використовувалися (або використовувалися малою мірою), як найсвіжіша ділова інформація, політичні та інші новини, результати он-лайн опитувань, різноманітна неопублікована в друкованих виданнях статистика та фінансові звіти компаній та організацій. он-лайн карти, оцифровані зображення, відео- та звукові файли, ресурси груп новин та списків розсилки, навчальні програми тощо.

Інтернет стає незамінним каналом та ресурсом для здобуття дійсно сучасної освіти і досить широко використовується і в закладах вищої освіти, зокрема у підготовці майбутніх учителів української мови. З розвитком сучасних інформаційних та комунікаційних технологій найважливішими педагогічними засобами для особистісно-орієнтованого навчання стають освітні ресурси Інтернет, гіпертекстові електронні підручники. Відкритий та вільний доступ до інформації дає можливість кожному користувачеві максимально розвинути свої особисті якості та оперативно отримувати необхідну інформацію.

На основі викладеного в якості основних принципів ефективного вибору та використання технологій у процесі підвищення навчальної активності майбутніх учителів української мови можна виділити такі положення:

- важлива не інформаційна технологія, як така, а наскільки її використання служить досягненню власне освітніх цілей;
- більш дорогі та найсучасніші технології не обов'язково забезпечують найкращий освітній результат;
- результат навчання суттєво залежить не від типу комунікаційних та інформаційних технологій, а від якості розробки та надання курсів;
- при виборі технологій необхідно враховувати найбільшу відповідність деяких технологій характерним якостям здобувачів, специфічним особливостям конкретних дисциплін, переважним типам навчальних завдань та вправ;
- найбільш ефективним при виборі технологій є мультимедійний підхід, при якому необхідно прагнути до взаємодоповнення різних технологій, синергетичному ефекту їх взаємодії.

На нашу думку, суть технократизму полягає в погляді на освіту як на умову технологічної підготовки людини до виконання інструментальних завдань у суспільному розвитку, а гуманістичний підхід полягає в оголошенні людини найвищою цінністю, у погляді на освіту як засіб розвитку її потенційних можливостей та здібностей до творчої самореалізації. Останній підхід не заперечує роль науки, техніки та технології у розвитку людства.

Гуманізація полягає, по-перше, у визнанні самоцінності особистості, її праві на індивідуальний розвиток, створенні умов для її творчої самореалізації як у процесі навчання, так і в системі життєдіяльності. По-друге, вона стосується змісту навчання, гуманність підходу полягає в тому, що предметом аналізу в навчанні виступають актуальні проблеми, узяті в усій їхній неоднозначності та суперечливості, а критеріями при їхній оцінці, осмисленні та рішенні виступають гуманістичні цінності. І стосується це не тільки гуманітарних дисциплін, а й природничих, які формують такі розумові процеси, як уміння виявляти та аналізувати проблеми, важливі з точки зору людського розвитку, прогнозувати віддалені результати прийнятих рішень. По-третє, гуманізація передбачає висунення як мети освіти формування творчої особистості, що має прагненням до самореалізації, автентичної, незалежної в судженнях, ініціативної, критичної, сприйнятливої та відкритої новому, і з розвиненою здатністю до рефлексії.

Таким чином, основна мета сучасної прогресивної концепції інформатизації освіти полягає в тому, щоб відстояти та збагатити абсолютну цінність – гуманістичну освіту, що забезпечує розвиток вільної творчої особистості.

Гуманістична освіта з використанням інформаційних технологій та телекомунікації стала настільки невід'ємною частиною інфраструктури суспільства, що від цього залежить не тільки технологічний, а й соціальний прогрес, економічна конкурентоспроможність країни в цілому, її місце у світовій економіці, роль у міжнародному розподілі праці, здатність розвивати демократичні інститути, зростання нових робітників місць тощо.

Отже, можна сказати, що з технологічного чинника розвитку інформаційної інфраструктури залежить і функціонування сучасного суспільства. Однак за такої трансформації їхнє подальше втілення вже залежить не лише від прогресу науково-технічної думки, а й від соціально-економічних та правових умов, у яких вони існують.

Відставання в процесі інформатизації, починаючи з певного моменту, може стати історично незворотним та некомпенсованим. Сучасна інформаційна і комунікаційна технологія і знання, що функціонують з її допомогою, є автогенеративними системами, що працюють в експонеціальному режимі, і в цьому полягає їхня фундаментальна відмінність від усіх інших продуктивних систем. Саме тому відставання у цій галузі має тенденцію до незворотності. Для людини інформаційна та комунікаційна технологія вперше відкриває перспективу для колосального посилення її пізнавальних та діяльних функцій, для їх застосування у небачених раніше масштабах.

Сучасне суспільство вимагає глибокої підготовленості майбутніх учителів української мови до використання засобів інформаційних технологій у професійній діяльності, уміння швидко приймати рішення та відбирати потрібні відомості, чітко орієнтуватися в постійно зростаючому потоці інформації.

Застосування інформаційних та комунікаційних технологій може значно підвищити ефективність діяльності систем загальної середньої та вищої освіти. Сьогодні неможливо уявити вивчення української мови без використання Інтернету. Усесвітня мережа створює унікальну можливість для тих, хто вивчає українську мову, користуватися відповідними текстами, спілкуватися в режимі реального часу. У межах мовної освіти дидактичний потенціал Інтернет полягає, насамперед, у розмаїтті мовного матеріалу, а також у можливості моментального обміну цією інформацією з будь-яким користувачем, який перебуває у будь-якій країні світу.

Наша практика повністю підтверджує думку О. Месєвря [2], що використання інформаційних ресурсів мережі та їхня інтеграція в навчальний процес за умови відповідної дидактичної інтерпретації допомагає ефективно вирішувати низку дидактичних та методичних завдань: формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного

ступеня складності; формувати та вдосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів, підготовлених викладачем; удосконалювати монологічні та діалогічні вміння на основі проблемного обговорення матеріалів мережі, представлених викладачем; удосконалювати вміння писемного мовлення, складаючи звіти, готуючи твори та ін.; поповнювати свій запас лексикою сучасної української мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціального та політичного устрою суспільства; набувати культурологічних зокрема, краєзнавчих на народознавчих знань; формувати культуру спілкування, а також виховувати культуру мислення та критичне сприйняття інформації; формувати стійку мотивацію активної навчальної діяльності на заняттях на основі систематичного використання «живих матеріалів», обговорення нагальних проблем, що цікавлять усіх і кожного; формувати соціокультурну компетентність у процесі діалогу.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та багаторічного досвіду роботи дозволяє зробити ряд висновків. Процеси інформатизації суспільства, під впливом яких відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя та професійної діяльності людей здійснюються в економіці, науці, освіті, культурі, охороні здоров'я, побутовій сфері.

Виокремлено поняття «навчальна активність майбутніх учителів української мови» як складова духовного світу особистості здобувача, як індивідуально-психологічна якість, що проявляється в усвідомленості цілей навчання, у сформованості навчально-активної установки на ефективне оволодіння знаннями та способами діяльності, у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, у мобілізації вольових зусиль для досягнення високих результатів у навчанні. Навчальна активність проявляється як активність: організаційна (прагнення організувати свою самоосвітню діяльність); інтенціональна (активно виражається спрямованість досягнення мети); пошуково-творча (зміна ситуації при постійному врахуванні ефективності діяльності); креативна (здатність активізувати свою розумову діяльність); емоційно-ціннісна (позитивні емоції та ставлення до самовдосконалення).

Виділено чотири напрями інформатизації освіти, різні за своїми завданнями, а також за роллю комп'ютера та засобів комунікації у навчальному процесі. Показано характерні ознаки інформаційних технологій, реалізація яких здійснюється за допомогою засобів мікропроцесорної, обчислювальної («комп'ютерної») техніки. Виокремлено основні завдання інформаційних технологій навчання, серед яких розробка інтерактивних середовищ управління процесом активізації навчальної діяльності та доступу до сучасних інформаційно-освітніх ресурсів (мультимедіа підручників та підручників, побудованих на основі гіпертексту, різних баз даних, навчальних сайтів та інших джерел). Систематизована доцільність використання комп'ютера як засобу навчання для самостійного вивчення української мови; індивідуалізації навчання; реалізації принципу наочності (як «електронної дошки», для спостереження за «невидимим» в природі, що моделюється за допомогою комп'ютера тощо); розвитку мислення здобувачів (шляхом вирішення професійних завдань, моделювання, програмування); підвищення мотивації до учіння (використання мультимедійних засобів, ігрових програм, що розвивають, імітаційних ігор).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті проблеми створення та використання майбутніми вчителями української мови Інтернет ресурсів у професійній діяльності.

### Література

1. Биков В. Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 12–14 лист. 2012 р.). Львів: ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 1. С. 14–26.
2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови і літератури: посіб. для вчителя / за ред. О. Месевря, С. Січкара. Черкаси: ЧОПОПП, 2012. 60 с.
3. Вітюк В. В. Категорійний підхід до поняття «інформаційно-комп'ютерні технології» в українській лінгводидактиці. *The Top Actual Researches in Modern Science: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Ajman, UAE, July 18–19, 2015). Dubai: Rost Publishing, 2015. Vol. IV. P. 12–20.
4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Львів: СПОЛОМ, 2012. 502 с.
5. Гуревич Р., Гордійчук Г., Кадемія М. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 416 с.
6. Детярьова Г. А. Використання Інтернет-ресурсів як засобу формування мовної культури особистості. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 13. С. 230–234.
7. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. №. 11. С. 3–15.
8. Запорожець Д. А. Можливості та переваги використання Інтернет-ресурсів для студентів-філологів. *Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe*. URL: <http://scaspee.com/all-materials/8> (дата звернення: 12.02.2022).
9. Карпюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*: матеріали методолог. семінару (Київ, 4 квіт. 2019 р.). Київ, 2019. С. 188–197.



10. Котенко Н. О., Жирова Т. О. Організація навчального процесу у вищій школі в умовах цифрової трансформації освіти. *SMART-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 груд. 2018 р.). Київ : КНТЕУ, 2018. С. 27–29.
11. Куцак Л. В. Використання мережевих технологій у навчальному процесі закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому процесі коледжів і технікумів* : зб. матеріалів IV регіон. наук.-практ. конф. (Вінниця, 27 лют. 2019 р.). Вінниця : ВТЕК КНТЕУ, 2019. С. 13–16.
12. Ліщинська Л. Б. Використання інноваційних і традиційних технологій навчання у ВНЗ в умовах інформатизації освіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : матеріали міжвузів. вебінару (Вінниця, 31 берез. 2017 р.). Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 56–60.
13. Петриковська А. А. Впровадження нових технологій в освітній процес. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика* : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Ірпінь, 27 лют. 2020 р.). Ірпінь, 2020. С. 88–90.
14. Піддубний М. А. Формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників засобами інформаційно-комп'ютерних технологій у контексті Нової української школи. *Формування інформаційно-цифрової компетентності школярів на уроках української мови та літератури в умовах компетентісно зорієнтованої освіти* : матеріали наук.-практ. семінару (Рівне, 17 квіт. 2019 р.). Рівне, 2019. С. 4–13.
15. Рymar Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання мови у ЗВО. *Мовна освіта в сучасних ЗВО: тенденції, виклики, перспективи* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. (Біла Церква, 6–7 берез. 2020 р.). Біла Церква : БНАУ, 2020. С. 97–99.
16. Сороко Н. В. Дидактичні функції інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителя-словесника. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. Т. 5, № 1. doi : <https://doi.org/10.33407/itlt.v5i1.146.../..../..../..../..../..../..../Downloads/admin,+08snvpot.pdf>
17. Темник Г. Д. Інтернет-ресурси з української мови у системі навчально-методичного забезпечення українських освітніх закладів діаспори. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Історичні науки*. 2015. Вип. 23. С. 146–151.
18. Тлумачний словник з інформатики / Г.Г. Півняк, Б.С. Бусигін, М.М. Дівізінюк та ін. – Д., Нац. гірнич. ун-т, 2010. – 600 с.
19. Шепель Т. В. Переваги інтернет-технологій в освітньому просторі України. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів Другого Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 25–26 лист. 2020 р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2020. С. 242–244.
20. Яценко Т. О. Інформаційно-комунікаційні технології в системі шкільної літературної освіти: теоретико-методичний огляд. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2016. Т. 140. С. 276–279.

## References

1. Bykov V. Yu. Innovatsiini instrumenty ta perspektyvni napriamy informatyzatsii osvity. [Innovative tools and promising areas of education informatization.] *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti : dosvid, problemy, perspektyvy* : zb. materialiv III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Lviv, 12–14 lyst. 2012 r.). Lviv : LDU BZhD, 2012. Ch. 1. pp. 14–26.
2. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vykladanni ukrainskoi movy i literatury [The use of information and communication technologies in the teaching of Ukrainian language and literature]: posib. dlia vchytelia / za red. O. Mesevria, S. Sichkar. Cherkasy : ChOIPOPP, 2012. 60 s.
3. Vitiuk V. V. Katehoriini pidkhid do poniattia «informatsiino-komp'uterni tekhnolohii» v ukrainskii lnhvodydaktytsi. [A categorical approach to the concept of "information and computer technology" in Ukrainian language didactics] *The Top Actual Researches in Modern Science* : Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Ajman, UAE, July 18–19, 2015). Dubai : Rost Publishing, 2015. Vol. IV. pp. 12–20.
4. Hurevych R. S., Kademiiia M. Yu., Koziar M. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv [Information and communication technologies in professional education of future specialists]: monohrafiia / za red. R. S. Hurevycha. Lviv : SPOLOM, 2012. 502 s.
5. Hurevych R., Hordiichuk H., Kademiiia M. Informatsiino-osvitnii portal u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Information and educational portal in the training of future teachers]: monohrafiia / za red. R. S. Hurevycha. Vinnytsia : Nilan-LTD, 2017. 416 s.
6. Dehtiarova H. A. Vykorystannia Internet-resursiv yak zasobu formuvannia movnoi kultury osobystosti. [The use of Internet resources as a means of forming the language culture of the individual]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2009. Vyp. 13. pp. 230–234.
7. Zhaldak M. I. Systema pidhotovky vchytelia do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchalnomu protsesi. [The system of teacher training for the use of information and communication technologies in the educational process] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 2* : Kompiuterno-orientovani systemy navchannia. 2011. №. 11. pp. 3–15.
8. Zaporozhets D. A. Mozhlyvosti ta perevahy vykorystannia Internet-resursiv dlia studentiv-filolohiv. [Opportunities and benefits of using Internet resources for students of philology] *Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe*. URL : <http://scaspee.com/all-materials/8> (data zvernennia : 12.02.2022).

9. Karpiuk S. O. Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli. [Features of digitalization of the educational process in higher education] *Informatsiino-tsifrovyi osvitnyi prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku* : materialy metodoloh. seminaru (Kyiv, 4 kvit. 2019 r.). Kyiv, 2019. pp. 188–197.
10. Kotenko N. O., Zhyrova T. O. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity. [Organization of the educational process in higher education in the conditions of digital transformation of education] *SMART-osvita: resursy ta perspektyvy* : materialy III Mizhnar. nauk.-metod. konf. (Kyiv, 7 hrud. 2018 r.). Kyiv : KNTEU, 2018. pp. 27–29.
11. Kutsak L. V. Vykorystannia mrezhevykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity. [The use of network technologies in the educational process of higher education institutions] *Aktualni problemy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi koledzhiv i tekhnikumiv* : zb. materialiv IV rehion. nauk.-prakt. konf. (Vinnytsia, 27 liut. 2019 r.). Vinnytsia : VTEK KNTEU, 2019. pp. 13–16.
12. Lishchynska L. B. Vykorystannia innovatsiinykh i tradytsiinykh tekhnolohii navchannia u VNZ v umovakh informatyzatsii osvity. [The use of innovative and traditional technologies of higher education in the context of informatization of education] *Dystantsiine navchannia yak suchasna osvitnia tekhnolohiia* : materialy mizhvuziv. vebinaru (Vinnytsia, 31 berez. 2017 r.). Vinnytsia : VTEI KNTEU, 2017. pp. 56–60.
13. Petrykovska A. A. Vprovadzhennia novykh tekhnolohii v osvitnii protses. [Introduction of new technologies in the educational process] *Formuvannia suchasnoho osvitnoho seredovyshcha: teoriia i praktyka* : materialy mizhvuz. nauk.-prakt. konf. (Irpina, 27 liut. 2020 r.). Irpin, 2020. pp. 88–90.
14. Piddubnyi M. A. Formuvannia informatsiino-tsifrovoy kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy informatsiino-komp'uternykh tekhnolohii u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly. [Formation of information and digital competence of pedagogical workers by means of information and computer technologies in the context of the New Ukrainian school] *Formuvannia informatsiino-tsifrovoy kompetentnosti shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy ta literatury v umovakh kompetentnisno zorientovanoi osvity* : materialy nauk.-prakt. seminaru (Rivne, 17 kvit. 2019 r.). Rivne, 2019. pp. 4–13.
15. Rymar N. Yu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia movy u zaklady vyshchoi osvity. [Information and communication technologies of language teaching in higher education institutions] *Movna osvita v suchasnykh zaklady vyshchoi osvity: tendentsii, vyklyky, perspektyvy* : zb. tez Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Bila Tserkva, 6–7 berez. 2020 r.). Bila Tserkva : BNAU, 2020. pp. 97–99.
16. Soroko N. V. Dydaktychni funktsii informatsiinykh i komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti vchytelia-slovesnyka. [Didactic functions of information and communication technologies in the professional activity of a teacher-linguist] *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2008. T. 5, № 1. doi : <https://doi.org/10.33407/itlt.v5i1.146>.
17. Temnyk H. D. Internet-resursy z ukrainskoi movy u systemi navchalno-metodychnoho zabezpechennia ukrainskykh osvitnikh zakladiv diaspori. [Internet resources on the Ukrainian language in the system of educational and methodological support of Ukrainian educational institutions of the diaspora] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia : Istorychni nauky. 2015. Vyp. 23. pp. 146–151.
18. Tlumachnyi slovnyk z informatyky [Explanatory dictionary of computer science] / H.H. Pivniak, B.S. Busyhin, M.M. Diviziniuk ta in. D., Nats. hirnych. un-t, 2010. 600 s.
19. Shepel T. V. Perevahy internet-tekhnolohii v osvitnomu prostori Ukrainy. [Advantages of Internet technologies in the educational space of Ukraine] *Innovatsiini transformatsii v suchasni osviti: vyklyky, realii, stratehii* : zb. materialiv Druhoho Vseukr. vidkr. nauk.-prakt. onlain-forumu (Kyiv, 25–26 lyst. 2020 r.). Kyiv : Natsionalnyi tsentr «Mala akademiia nauk Ukrainy», 2020. pp. 242–244.
20. Yatsenko T. O. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v systemi shkilnoi literaturnoi osvity: teoretyko-metodychnyi ohliad. [Information and communication technologies in the system of school literary education: theoretical and methodological review] *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*. 2016. T. 140. pp. 276–279.

УДК 37.378

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-26-31

**МАРІАННА МАРУСИНЕЦЬ**

[orcid.org/0000-0001-7366-9328](https://orcid.org/0000-0001-7366-9328)

[marusynetsm@ukr.net](mailto:marusynetsm@ukr.net)

кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник Відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
вул. Максима Берлінського, 9, Київ

**ТЕТЯНА БОНДАРЕНКО**

[orcid.org/0000-0002-3261-2883](https://orcid.org/0000-0002-3261-2883)

[tet\\_bondarenko@ukr.net](mailto:tet_bondarenko@ukr.net)

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри журналістики, реклами та PR-технологій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького  
бульвар Шевченка, 81, Черкаси

## БІЛІНГВІЗМ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ

У статті досліджено феноменологію понять «білінгвізм» і «білінгвальна освіта» із залученням контексту соціального оновлення, динаміки до відкритого суспільства й інтеграції до світового культурно-освітнього простору. Схарактеризовано особливості та різновиди білінгвальної освіти,

виокремлено її пріоритети в українських і зарубіжних розвідках, де двомовність потрактована з позицій держави й політичних референтів, регіонального та міждисциплінарного контексту. Виявлено суперечності, що засвідчують масштабність порушеної проблематики та доводять незаперечну актуальність її впровадження в освітні заклади регіонів, де компактно проживають громадяни, для яких білінгвальне навчання та здобуття освіти становить сенс життя.

**Ключові слова:** білінгвізм, білінгвальна освіта, багатомовність, національні меншини, учні.

**MARIANNA MARUSYNETS**

Ph. D in Philology, Senior Research Fellow,  
Foreign Pedagogical Systems and Adult Education  
Department,  
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and  
Adult Education of the NAES of Ukraine  
street Maxim Berlinsky, 9, Kyiv

**TETIANA BONDARENKO**

Ph. D., Associate Professor, the Head of the Department  
of Journalism, Advertising and PR-technologies,  
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy  
Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy

## BILINGUALISM IN UKRAINE'S EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE

*The article attempts to reveal the phenomenology of «bilingualism» and «bilingual education» concepts in the tideway of social renewal, tendencies for the open society, and integration into the world cultural and educational space. It is indicated the peculiarities and types of bilingual education, its priorities in domestic and foreign doctrines considering bilingualism from the standpoint of the state and political officials as well as in the regional and interdisciplinary context. It is found the contradictions illustrating the scale of this issue and the undeniable importance of its implementation at educational institutions in regions compactly populated by citizens treating bilingual education and education as their life purpose. The development of multilingualism is a valuable educational goal that sensitizes students, teachers and all those involved in learning to language tolerance, which will allow to interpret languages not separately but in a harmonious ensemble of communication. In the linguistic and cultural dimensions, multilingualism becomes an important part of the development of the individual, his professional communicative competencies. For a comprehensive understanding of the topic, we should appeal to the concept of individual bilingualism. Scientists distinguish between bilingualism, which is inherent in a person from birth, if a child grows up in a family where parents speak to him in two languages. In addition, researchers describe socially forced bilingualism as a result of interlingual interference of a person living on the border with another state.*

**Key words:** bilingualism, bilingual education, multilingualism, national minorities, students.

Вивчення проблеми білінгвізму й білінгвальної освіти у вітчизняній і зарубіжній науці є актуальним, з огляду на важливість осмислення освітніх потреб та можливих способів їхнього задоволення на сучасному етапі розвитку національної освіти. Особливо затребуваною ця проблема є сьогодні, коли в Україні на хвилі соціального оновлення, прагнення до відкритого суспільства та інтеграції у світовий культурно-освітній простір з'явився досвід білінгвальної освіти в нових умовах, створюють наукові й методичні центри, зростає природний інтерес до світового досвіду білінгвальної освіти, акумуляції різноманітних форм організації білінгвального навчання та полікультурного виховання, що відображають національно-культурні особливості країни й регіону.

Груповий і масовий білінгвізм стає відмінною рисою сучасної мовної ситуації в різних країнах, атрибутом загальної та професійної підготовки випускників шкіл і ЗВО. Соціально-політичне значення білінгвальної освіти посилюється в Європі та у світі загалом, оскільки нині фіксують глобалізацію економічних і соціальних процесів, зближення народів та розширення міжкультурної взаємодії.

Необхідність теоретичного осмислення білінгвальної освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогіці аргументована процесами глобалізації науково-педагогічного знання й інтернаціоналізації освіти. Білінгвальна освіта набуває особливого значення як технологічна й методична база інтернаціоналізації вищої освіти. Однак в освітній практиці українських ЗВО білінгвальна програма ще не набула поширення, що засвідчує рефлексивно-оцінний аналіз розвитку соціокультурної, геополітичної, мовної та освітньої ситуації в Україні, а також виявлені суперечності між:

- глобальною потребою світової спільноти до інтеграції, формуванням єдиного культурно-освітнього простору та посиленням індивідуальності й самобутності окремих культур, прагненням народів зберегти національно-культурну ідентичність;
- потенціалом білінгвальної освіти, здатної забезпечити міжкультурну взаємодію на якісно новому рівні, і відсутністю необхідних умов для актуалізації таких ресурсів в окремих країнах;
- підвищенням ролі іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, її статусу як навчального предмета та недостатнім використанням можливостей білінгвальної освіти як альтернативного способу вивчення іноземної мови, залучення учня до світу спеціальних знань засобами іноземної мови;

- посиленням тенденцій до глобалізації науково-педагогічного знання, інтернаціоналізації вищої освіти й відсутністю адекватних білінгвальних освітніх програм та стандартів, здатних ці процеси забезпечити;

- наявністю фрагментарного досвіду білінгвального навчання на різних рівнях освіти в різних країнах світу й відсутністю цілісної системи безперервної білінгвальної освіти, а також цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів для такої системи.

Окреслені суперечності актуалізують порушену проблему та спонукають до інноваційного розвитку в умовах інтенсивної міжкультурної взаємодії, культурно-освітньої інтеграції, кооперації різних країн світу щодо змісту й організації білінгвальної освіти. Нині в педагогічній науці відсутня цілісна концепція безперервної білінгвальної освіти, що має забезпечувати логічні взаємозв'язки між рівнями, не розроблені теоретико-методологічні підходи, які дають змогу досліджувати світовий досвід білінгвальної освіти як педагогічного феномену, універсального для освітніх систем різних країн [1].

У наукових дослідженнях вітчизняних учених означену проблему висвітлено в різних аспектах: проблемою двомовності займалися вітчизняні науковці В. Труб, В. Русанівський, І. Виготський, Л. Щерба, Л. Себреньська, Т. Кознарський, Є. Велюнський; проблемі двомовності (білінгвізму) присвятили праці Т. Боднарчук, Т. Волошинська, Г. Гринюк, Т. Мельник, М. Михайліченко, Я. Донець.

**Мета статті** – визначення особливостей білінгвізму в освітньо-культурному просторі України.

Для досягнення поставленої мети використано ретроспективний та порівняльно-зіставний метод, за допомогою якого розкрито тенденції розвитку білінгвальної освіти в Європі та Україні; емпіричні – бесіди з учнями білінгвальних класів, дискусії із фахівцями, спостереження; теоретичні – узагальнення педагогічних, філологічних наукових праць, нормативних документів та звітів міжнародних організацій.

Політика мовної освіти країн Європи базована на ключовій концепції багатомовності особистості. Поняття «багатомовність» означає наявність у географічній зоні, великій чи малій, кількох «мовних різновидів». У такій місцевості люди можуть уважати себе одномовними й говорити лише однією рідною мовою (або багатомовними) та спілкуватися двома чи більше мовами. За цих умов важливо організовувати співіснування між мовами та різновидами мов, керуючись законами, нормативними актами, правами й обов'язками.

У контексті поняття «багатомовність» варто апелювати до терміна репертуар мов. М. Кочерган стверджує, що «репертуар» охоплює мовні різновиди, які називають «рідною мовою», чи «першою мовою», та будь-яку кількість інших мов або її різновидів. Важливо сприяти толерантності та взаємоповазі між людьми, які не говорять однаковою мовою, навіть, якщо вони мають деякі спільні мови [4].

У педагогічному науковому обігу термін «багатомовність» досліджений у вузькому й широкому сенсі. У вузькому трактуванні поняття означає оволодіння двома мовами – рідною та другою, за якої рівень володіння другою мовою максимально наближений до рівня першої (рідної). К. Ханазаров наголошує на тому, що двомовність варто фіксувати лише тоді, коли люди володіють другою мовою тією мірою, що достатня для спілкування й обміну думками з носіями другої мови [9].

Згідно з широкою інтерпретацією, двомовність – уміння використовувати обидві мови в різних сферах спілкування. На цій особливості наголошує Ю. Дешерієв, зауважуючи, що двомовність – «володіння другою мовою, уміння в певному обсязі користуватися нею в певних сферах спілкування. Учений зазначає, що трактуючи поняття двомовності, не варто «дотримуватися дуже жорстких формулювань» [3].

На дослідницьку увагу заслуговує дефініція поняття двомовності, що запропонована Л. Щербою. Науковець обстоював думку стосовно того, що через білінгвізм у свідомості мовця дві мови існують ізольовано одна від одної, без будь-яких порівнянь і паралелей. Такий білінгвізм постає внаслідок опанування мов так званим «натуральним» шляхом, коли другу мову вивчають ізольовано від першої. Мішаний білінгвізм передбачає паралельний зв'язок еквівалентних засобів двох мов із відповідними для них поняттями, а через них і між самими мовами. Згідно з висловом Л. Щерби, це «мова з двома термінами» [10].

Білінгвізм як соціальне явище – специфічний стан суспільного життя, за якого простежуваний факт функціонування, співіснування двох мов у межах однієї держави. Державний білінгвізм – різновид білінгвізму, за якого населення певної країни володіє двома мовами, які визнані в цій державі офіційними [7].

У загальноєвропейській системі багатомовність потрактована як:

- здатність використовувати мови для спілкування та брати участь у міжкультурній взаємодії, коли людина як соціальний агент володіє різною мірою кількома мовами й досвідом кількох культур;

- практика змінного користування двома мовами;

- володіння двома (кількома) мовами, а також регулярний перехід з однієї мови до іншої, залежно від ситуації спілкування.

Вибір багатомовності означає центрування уваги не на мові, а на тих, хто нею володіє. За таких умов насамперед оцінюють і розвивають здатність усіх людей вивчати мови й користуватися кількома мовами, а також розширювати ці компетентності за допомогою викладання та багатомовної освіти. Такі заходи сприяють мовній толерантності, тобто чуйності й розумінню мовного репертуару інших людей, утворюють цінності демократичного суспільства. Саме цю позицію обстоює Рада Європи, скеровуючи свою діяльність у мовних питаннях.

Рада Європи розробила міжнародний консенсус щодо принципів, спрямованих на розроблення політики мовної освіти, що сприяє розвитку багатомовності особистості як засадничої мети, яка віддзеркалена в низці документів. Профіль мовної освіти окреслений у «Рекомендаціях Комітету міністрів та Парламентської Асамблеї Ради Європи», у нормативних документах, докладно представлений у «Посібнику з розвитку мовної освіти», де мова визнана фундаментальним аспектом політики соціального включення та освіти в демократичному суспільстві. Зокрема, у документах наголошено, що збереження європейського мовного різноманіття не є самоціллю, оскільки ґрунтоване на демократичних засадах толерантності, солідарності, збереження спільних цінностей і культурної спадщини тощо.

Розвиток багатомовності – це не лише функційна необхідність, а й складник демократичної поведінки. Визнання багатомовного репертуару вможливорює мовну толерантність, а отже, повагу до мовних відмінностей (мовні права людей у їхніх відносинах із державою; свобода поглядів; повага до мовних меншин; терпиме ставлення до найменш поширених і викладених національних мов; визнання важливості різноманітних мов для міжрегіонального й міжнародного спілкування).

Розвиток багатомовності в освітніх системах є загальновизнаною метою мовної освіти, однак її реалізація лише розпочинається. Утілення політики розвитку багатомовності охоплює низку заходів: підготовка постанов щодо змістового наповнення навчальної програми; розроблення нових форм організації навчання, які можуть вимагати спеціальних фінансових механізмів; ухвалення політичних рішень, що передбачають широку дискусію на всіх рівнях, та ін. Необхідно окреслювати пріоритети в реалізації мовної політики та планувати етапи діяльності, зважати на дискусійні моменти в громадянському суспільстві.

Мовна освіта – основний елемент освіти для особистості. Завдяки мовній освіті людина пізнає себе як мовного індивіда та соціального суб'єкта. Широкий лінгвістичний репертуар важливий і для економічного поступу країни, оскільки оптимізує комунікацію на глобальному ринку. Мовна освіта сприяє розвитку демократичних процесів на регіональному, національному й міжнародному рівнях.

Л. Масенко зазначає, що масовий, або тотальний, білінгвізм – явище, принципово відмінне від індивідуальної двомовності. Такий тип білінгвізму зумовлений колоніальною залежністю країни, де мовна спільнота змушена вивчити, крім рідної, ще одну мову й використовувати її для спілкування в певних обставинах. Якщо друга мова поступово переймає всі функції рідної, виникає небезпека зникнення рідної мови й перетворення двомовних осіб на одномовних. За описаних умов контактування одна мова прагне стати домінантною, інша – змушена визнати свою другорядність, підпорядкованість [8].

Для всебічного розуміння порушеної теми варто апелювати до поняття індивідуальної двомовності. Учені розрізняють білінгвізм, властивий людині від народження, якщо дитина зростає в родині, де батьки розмовляють із нею двома мовами. Крім того, дослідники описують соціально примусову двомовність, що є наслідком міжмовної інтерференції особи, яка проживає на кордоні з іншою державою. Емігранти вивчають мову країни, до якої переїхали для постійного проживання та працевлаштування. Науковий і художній білінгвізм констатують у працях авторів, які послуговуються кількома мовами.

В Україні, зокрема на Півдні, Заході та Сході, більша частина населення – двомовна. Жителі північного та східного регіонів надають перевагу російській мові. На Західній Україні помітна частина людей розмовляє польською, угорською, румунською мовами (румунська поширена й на Півдні України). У прикордонних зонах України, як і будь-якої іншої держави, поширені діалекти, що виникають унаслідок суміші двох мов. Загалом двомовність – характерна особливість українського населення. Об'єктивним є той факт, що Україна перебуває в умовах неофіційного білінгвізму, який панує в різних сферах життєдіяльності та в побуті. Масова двомовність у державі – логічний наслідок мовно-культурної асиміляції, що була призупинена лише після здобуття Україною незалежності в 1991 році.

З огляду на суспільно-політичний та історичний розвиток країни, явище білінгвізму поширене на Закарпатті [2]. Сьогодні в Закарпатській області функціонує понад 176 загальноосвітніх шкіл, що пропонують навчання мовами національних меншин, зокрема угорських.

Верховна Рада України ухвалила 5 вересня 2017 року Закон «Про освіту». Відповідно до документа, у школах нацменшин дозволене навчання рідною мовою лише в 1 – 4 класах. У середній і вищій школі мовою нацменшин викладають тільки рідну мову, історію й літературу. Щороку помітне скорочення кількості годин для опанування цих дисциплін та паралельне збільшення аудиторного часу для викладання українською мовою.

У контексті реалізації «Концепції «Нова українська школа», що затверджена Міністерством освіти і науки України, організовано регіональний експеримент «Поглиблене вивчення української мови в 5 – 9 класах у загальноосвітніх навчальних закладах з угорською мовою навчання». До експерименту долучені кілька освітніх закладів Закарпаття, для яких підготовлені спеціальні підручники, надані дидактичні матеріали, сучасні засоби навчання. Чинною на сьогодні є «Програма розвитку освіти на Закарпатті на 2013 – 2022 роки».

За інформацією Департаменту освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації у 2018 році обладнано 54 кабінети української мови для закладів загальної середньої освіти I – III ступенів з мовами навчання національних меншин (загальна сума – 8220,5 тис. грн). За кошти обласного бюджету придбано меблі для цих кабінетів (274,1 тис. грн). Спрямовані додаткові субвенції з державного бюджету для закупівлі українськомовних дидактичних матеріалів та оснащення кабінетів.

У 2017 – 2018 роках Міністерство освіти і науки України централізовано забезпечило заклади загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин двомовними термінологічними словниками. Зокрема, угорські школи отримали 12720 примірників, румунські – 2241, російські – 1248. Незважаючи на підтримку уряду України та місцевої влади, у проблемному полі шкіл національних меншин Закарпаття перебувають питання слабого володіння українською мовою тими учнями, які проживають на прикордонних територіях. Під час офіційного візиту Л. Гриневич зауважила, що у 2018 році понад 70 % випускників-представників нацменшин не склали ЗНО з української мови, хоч продемонстрували успішні результати з інших дисциплін. Для учнів, які навчаються в школах із мовою викладання, що не входить до слов'янської групи мов, Міністерство освіти і науки України у 2019 році знизило прохідний поріг тестових балів за ЗНО з української мови і літератури до 14. Для решти учнів вітчизняних шкіл він становить 23 бали.

Розвиток багатомовності – ціннісна освітня мета, що передбачає сенсibilізацію учнів, викладачів та всіх, хто бере участь у навчанні, до мовної толерантності, що дасть змогу трактувати мови не окремо, а в гармонійному ансамблі комунікації. У лінгвістичному та культурному вимірах багатомовність стає важливою частиною розвитку особистості, її професійних комунікативних компетентностей.

### Література

1. Боднарчук Т. Основні напрями розвитку білінгвальної освіти. *Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст*: матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / за заг. ред О. І. Локшиної. Київ : Педагогічна думка. 2013. С. 57–58.
2. Бондаренко Н. В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 5. С. 12–18.
3. Дешериев Ю. Д., Протченко И. Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. 1976. С. 23–43.
4. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: навч. посіб. Київ: Академія. 2010. 464 с.
5. Куць О. М., Заблоцький В. В. Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2007. 300 с.
6. Лотфі Г. С. Білінгвізм в Україні, його соціолінгвістичні та правові передумови. *Львівський філологічний часопис*. 2018. № 3. С. 155–158.
7. Масенко Л. Т. Мова і політика. URL : [http://slovoua.com/masenko\\_mova\\_politika](http://slovoua.com/masenko_mova_politika).
8. Ханазаров К. Х. Решение национально-языковой проблемы в СССР. 2-е изд., доп. М. : Политиздат. 1982. 224 с.
9. Щерба Л. В. О понятии смешения языков. *Языковая система и речевая деятельность*. 1974. С. 60–74.
10. Francis Goullier. Intergovernmental Language Policy Forum The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences. Geneva, Switzerland, 2–4 November. 2010.
11. Офіційний сайт Ради Європи. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/>
12. Офіційний сайт Верховної Ради України; Закон «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Офіційний сайт Департаменту освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації. URL: <https://deponms.carpathia.gov.ua/>

### References

1. Bodnarchuk T. Osnovni napryamy rozvytku bilinhval'noyi osvity [The main directions of development of bilingual education]. *Pedahohichna komparatyvistyka – 2013: transformatsiyi v osviti zarubizhzhya ta ukrayins'kyu kontekst: materialy Vseukr. nauk.-prakt. seminaru* (Kyiv, 10 chervnya 2013 r.) / za zah. red O. I. Lokshynoyi. Kyiv: Pedahohichna dumka. 2013. S. 57–58.

2. Bondarenko N. V. Kontsepsiya shkil'noyi movnoyi osvity natsional'nykh spil'not v Ukrayini [The concept of school language education of national communities in Ukraine]. Pedagogika i psykholohiya. 1995. № 5. S. 12–18.
3. Desheryev YU. D., Protchenko Y. F. Osnovnye aspekty yssledovaniya dvuyazychyia y mnohoyazychyia [The main aspects of the study of bilingualism and multilingualism]. Problemy dvuyazychyia y mnohoyazychyia. 1976. S. 23–43.
4. Kocherhan M. P. Zahal'ne movoznavstvo [General Linguistics]: navch. posib. Kyiv: Akademiya. 2010. 464 s.
5. Kuts' O. M., Zablots'kyi V. V. Movna polityka v Ukrayini [Language policy in Ukraine]: analiz ta vprovadzhennya: monohrafiya. Kharkiv: KHNU imeni V. N. Karazina. 2007. 300 s.
6. Lotfi H. S. Bilinhvizm v Ukrayini, yoho sotsiolinhvistychni ta pravovi peredumovy [Bilingualism in Ukraine, its sociolinguistic and legal preconditions]. L'vivs'kyi filolohichnyi chasopys. 2018. № 3. S. 155–158.
7. Masenko L. T. Mova i polityka [Language and politics]. URL: [http://slovoua.com/masenko\\_mova\\_politika](http://slovoua.com/masenko_mova_politika).
8. Khanazarov K. KH. Reshenye natsional'no-yazykovoy problemy v SSSR [Solving the national language problem in the USSR]. 2-e yzd., dop. M.: Polytyzdat. 1982. 224 s.
9. Shcherba L. V. O ponyatyy smesheniya yazykov [On the concept of mixing languages.]. Yazykovaya sistema y rechevaya deyatel'nost'. 1974. S. 60–74.
10. Francis Goullier. Intergovernmental Language Policy Forum The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences [Intergovernmental Language Policy Forum The right of learners to quality and equity in education – The role of li]. Geneva, Switzerland, 2–4 November. 2010.
11. Ofitsiynyy sayt Rady Yevropy [Official site of the Council of Europe]. URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/>
12. Ofitsiynyy sayt Verkhovnoyi Rady Ukrayiny; Zakon «Pro osvitu» vid 5 veresnya 2017 roku [Official site of the Verkhovna Rada of Ukraine; Law "On Education" of September 5, 2017]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Ofitsiynyy sayt Departamentu osvity i nauky Zakarpat-s'koyi oblasnoyi derzhavnoyi administratsiyi [Official site of the Department of Education and Science of the Transcarpathian Regional State Administration]. URL: <https://deponms.carpathia.gov.ua/>

УДК 378.008

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-31-38

**ОЛЬГА ОСЕРЕДЧУК**

[orcid.org/0000-0002-3192-3129](https://orcid.org/0000-0002-3192-3129)

[Oseredchuk.ola@gmail.com](mailto:Oseredchuk.ola@gmail.com)

кандидат історичних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, керівник Центру маркетингу та розвитку, Львівський національний університет імені Івана Франка, експерт Українського культурного фонду, голова GER 02 Культура і мистецтво НАЗЯВО вул. Університетська, 1, Львів

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСТВА ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЯКІСНОГО МОНІТОРИНГУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено умови, при яких освітнє середовище у вищій школі здійснює соціалізуючий, виховний й освітній вплив на розвиток студентів, що можливо тільки при правильному моніторинговому підході до оцінки своєї діяльності. Розкрито успішні стратегії, зокрема, стратегію співробітництва й компромісу. Виокремлено головні вміння, якими має володіти викладач у забезпеченні організації партнерства при здійсненні моніторингу вищої освіти. Показано переваги навчального діалогу студента зі студентом, викладача зі студентом; групових форм роботи; технологій проектування при освітній діяльності загалом і моніторинговій діяльності, зокрема. Проаналізовано дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проекти, що спрямовують на здійснення якісного освітнього процесу й моніторингу вищої освіти, де необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів.*

**Ключові слова:** організація партнерства, моніторинг якості вищої освіти, навчальний діалог, групові форми роботи, технології проектування, проекти, освітній процес.

**OLGA OSEREDCHUK**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Head of the Center for Marketing and Development, Ivan Franko National University of Lviv, Expert of the Ukrainian Cultural Foundation, Chairman of GER 02 Culture and Art NAQA street University, 1, Lviv

## ENSURING THE ORGANIZATION A PARTNERSHIP OF TEACHERS AND STUDENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION QUALITY MONITORING

*Monitoring the quality of professional training of future specialists in the Free Economic Zone on the basis of a partnership of teachers and students should be built for the needs of the educational institution, in particular, improving the quality of its activities. The conditions under which the educational environment in higher education has a socializing, educational and educational impact on student development, which is possible only with the right monitoring approach to assessing their activities and then contributes to the mastery of social, professional, personal experience. Describes the provision of external conditions of the educational process, favorable for subject-subject, partnership between teachers and students and the organization of an acceptable socio-psychological atmosphere, effective for educational and monitoring activities of students, which is a necessary factor for quality monitoring of higher education. The main skills that a teacher should have in ensuring the organization of partnership in the monitoring of higher education are noted: the ability to arouse the interest of each student and promote its development; the ability to reveal the creativity of the individual, creating partnership conditions for students that arouse their interest; ability to understand and explain the opinions of students that accompany their creative learning and creative activities. At the same time, we see the main task of the teacher in helping to form the unformed abilities of the student. The advantages of educational dialogue between student and student, teacher with student (in which there is cooperation of students in pairs, and then in large groups, which is based on a partnership of teachers and students where the student acts as a subject); group forms of work (in which the teacher and students jointly conduct research work, discover patterns, while providing a partnership approach); design technologies in educational activities, in general and monitoring activities, in particular (during the application of which students are prepared for direct partnership, the ability to assess their knowledge and be open to society).*

*Research, creative, informational, entertaining, game, practice-oriented projects aimed at the implementation of quality educational process and monitoring of higher education, where it is necessary to ensure the organization of a partnership of teachers and students.*

**Key words:** *partnership organization, quality monitoring of higher education, educational dialogue, group forms of work, design technologies, projects, educational process.*

Забезпечення якості вищої освіти є вимогою сучасності, ключовим принципом Болонської декларації та незаперечним пріоритетом для академічної спільноти і державної освітньої політики країн Європи та інших розвинених країн світу. На жаль, Україна не є лідером у сфері забезпечення якості вищої освіти, у країні спостерігаються прояви академічної недоброчесності, надання неякісних освітніх послуг деякими закладами освіти, відсутність взаємодії та довіри між стейкхолдерами тощо. Забезпечення організації партнерства викладачів і студентів при здійсненні моніторингу вищої освіти виокремлено нами як необхідну умову моніторингу якості вищої освіти.

**Метою статті** є розкриття сутності виокремленої нами умови моніторингу якості вищої освіти – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів при здійсненні моніторингу вищої освіти.

У межах напряму, що досліджується запропоновано праці робіт науковців, які зосередили увагу на актуальних питаннях моніторингу якості вищої освіти (О. Андрюшина, І. Анненкова, Н. Байдацька, О. Білик, В. Білокопитов, В. Вікторов, І. Гириловська, Н. Жиготька, Ю. Запороженченко, М. Кісіль, М. Кічула, В. Мурадова, Т. Олендр, О. Пермякова, Л. Петриченко, С. Садрицька, О. Цюк, І. Шимків тощо).

Ми переконані, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО на основі партнерства викладачів і студентів має бути побудований для потреб навчального закладу, зокрема, підвищення якості результатів його діяльності, за умови участі колективу закладу вищої освіти.

Освітнє середовище у вищій школі здійснює соціалізуючий, виховний й освітній вплив на розвиток студентів при правильному моніторинговому підході до оцінки своєї діяльності й тоді сприяє їхньому оволодінню соціальним, професійним, особистісним досвідом за умови, якщо:

- кожний студент, залучений до освітнього процесу в закладах вищої освіти, займає активну, суб'єктну позицію для здійснення якісного моніторингу вищої освіти;
- викладач виконує функції організатора освітньої партнерської діяльності студентів, педагогічної та міжособистісної взаємодії з ними, регулює ці процеси, підтримує позитивні почуття студентів, пропонує їм вибір методики для розв'язання значущих завдань для здійснення моніторингу вищої освіти;
- учасники освітнього процесу мають рівноправні можливості для вияву власної активності, ініціативи, участі в різноманітних видах діяльності, усвідомлення власної значущості та самоцінності;
- освітня діяльність організовується як процес індивідуального міркування, мислительної діяльності студентів, самостійного творення знань, пошуку власного розуміння професійних проблем та явищ реального життя;



- у процесі навчання студенти аналізують, досліджують соціально значущі й особистісно актуальні проблеми, виконують нестандартні практичні завдання, здійснюють пошук нестандартних, невідомих рішень;

- студенти, взаємодіючи з викладачем, планують й виконують різноманітні види наукової, професійної, громадської діяльності, що відповідає особистим інтересам та є соціально значуща при здійсненні моніторингу вищої освіти;

- партнерська діяльність у закладі вищої освіти проявляється в самостійному виборі необхідної інформації студентами, розв'язанні проблеми, яка поставлена викладачем чи керівництвом закладу, засобах й способах виконання завдань, спільній моніторинговій діяльності;

- в освітньому процесі використовують різноманітні форми міжособистісної взаємодії студентів і викладацького складу, у процесі якої застосовуються різноманітні внутрішньо групові ролі, що розвивають міжособистісні контакти, виробляють індивідуальний стиль мислення й власне розуміння проблеми, приймають спільні рішення;

- процес партнерської діяльності студентів, їхньої міжособистісної взаємодії, спілкування з викладачем і при навчанні, і при моніторингу якості вищої освіти, регулюється шляхом зворотного зв'язку як обміну інформацією при отриманні результату, висвітленого при моніторингу освітньої діяльності, очікування та реальних успіхів, досягнення, невдачі, власних вражень тощо. Отже, освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів, їх партнерської діяльності в освітньому процесі, їхнього розвитку як фахівців, здатних самостійно проводити моніторинг освітньої діяльності, побудований на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській узаємодії викладачів і студентів [9].

Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога й дитини, який передбачає рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення й узаємну вимогливість [2].

І. Підгурська (2010) розділяє ознаки партнерських відносин на дві групи:

- критерії об'єктивного характеру, що включають автономність, рівність суб'єктів, свободу вибору партнера, спільні дії та інтереси;

- критерії суб'єктивного характеру, які втілюють в себе взаємну довіру, відповідальність, сприйняття партнера як рівного [7].

Уважаємо, що основною метою партнерських відносин викладачів і студентів є необхідність досягнення успіху для обох сторін й досягнення високого ступеню лояльності та прихильності при цьому, а як результат – отримання довготривалих цінностей та переваг.

В. Онішко, при партнерській взаємодії викладача і студентів, виокремлює успішні стратегії, зокрема, стратегію співробітництва, компромісу.

*Стратегія співробітництва*, при якій указують на сумісну діяльність суб'єктів спілкування (тут їхні цілі узгоджуються й задовольняються зусиллями обох сторін), виключає конфліктність, оскільки задоволення потреб викладача і студентів є першочерговим. При такому підході викладач не нав'язує свою думку й мету, а синтезує їх у студентів переконанням, узгодженням, зацікавленістю, заохоченням. При цьому підході у студентів має з'явитися внутрішня мотивація до пропонованого викладачем завдання чи моніторингу, тоді ефективність цієї роботи зростатиме в рази.

*Стратегію компромісу* застосовують тоді, коли кооперація неможлива, студенти не задоволені, не хочуть виконувати запропоновані завдання, давати відповіді на питання тощо. Стратегія компромісу хоч і є менш ефективною, але все ж таки дає можливість досягнути поставленої навчальної мети.

Специфіка партнерства в освіті співзвучна з терміном «співпраця», що передбачає часткову тотожність (бути частиною) і нетотожність (брати участь). Реалізація цих дій передбачає ідентифікацію як адаптацію особистості до соціуму за допомогою засвоєння нею соціальної ролі партнера і автономність, як становлення індивідуальності з розвитком здібностей, що забезпечують успішне оволодіння різними видами діяльності й спілкування. Виходячи з цього, партнерство:

- зв'язане для особистості із самовизначенням у спільній діяльності, усвідомленням своєї самоцінності й цінності іншої;

- відноситься до інноваційних форм узаємодії, оскільки становлення партнерських відносин знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно до вищої освіти і його моніторингової діяльності, яку частіше виконує викладач;

- відбиває деструктивну функцію моніторингової діяльності й руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач – студент. Узаємини викладача та студента спрямовані на досягнення загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначимості та доповнюваності учасників освітнього процесу;

- ставить студента в активну позицію, ураховує механізми саморозвитку особистості й дозволяє реалізувати індивідуально особистісний розвиток, припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між викладачем і студентами;

- воно передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє студентам рівноцінно, але по різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку, моніторингової діяльності [5].

Т. Равчина пропонує забезпечення зовнішніх умов освітнього процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії викладача і студентів та організацію прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективної для освітньої та моніторингової діяльності студентів, що є необхідним чинником для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

*Забезпечення зовнішніх умов навчального процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії викладача і студентів.* Аналізуючи просторове розміщення учасників під час освітнього процесу та моніторингу якості вищої освіти, просторові бар'єри, які ускладнюють їхню взаємодію (проксеміка), варто забезпечувати просторову рівноправну, партнерську позицію викладача і студентів. Якщо спостерігається відсутність просторових бар'єрів, які при віддаленні партнерів один від одного одночасно стають засобами їхнього захисту, то така позиція стає важливою для міжособистісної взаємодії суб'єктів, тобто пошуку взаєморозуміння, відчуття партнерства до спільноти. Для удосконалення партнерських відносин під час навчання й моніторингу освітньої діяльності має значення розміщення викладача і студентів у колі (квадраті). Такий методичний прийом дає можливість відкрито спілкуватися (бачити, слухати, звертатися до конкретної людини тощо) й відчувати себе партнером в цій системі. Особливо таке розміщення важливе для викладача, якому буде простіше шляхом візуального контакту подати відчуття партнерства кожній людині, показати їй, що вона не віддалена від інших, а може бути спостерігачем за розвитком думки, за емоційними станами партнерів, їхнім виконанням запропонованих завдань; вносити зміни в організацію чи освітнього, чи моніторингового процесу.

*Організація прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективної для освітньої та моніторингової діяльності студентів.* Термін «соціально-психологічна атмосфера» використовують з поняттями «психологічний клімат», «морально-психологічний клімат». Він позначає якісний бік партнерських стосунків, який проявляється у сукупності психологічних умов, сприятливих або не сприятливих для якісної освітньої діяльності викладача і студентів. Такий підхід сприяє створенню атмосфери, що позитивно впливає на кожну особистість, створює якісну партнерську позицію викладача і студентів, відкриває шлях до їх міжособистісної взаємодії, а цей процес – дає можливість, власне, розвитку демократичних взаємин у закладі вищої освіти.

З метою забезпечення організації партнерства викладачів і студентів, їхньої педагогічної взаємодії для організації освітнього процесу й здійснення якісного моніторингу вищої освіти, кожен момент повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок.

Ці позиції надають можливість стати реаліями за умови:

- партнерської взаємодії й врахування думки кожного учасника освітнього процесу; особливості його культури, навіть, якщо його відповіді, поведінка, результати не відповідають очікуванням викладача, а його світобачення відрізняється від поглядів і ціннісних оцінок інших;
- розвитку й вияву позитивної установки стосовно кожного, позбавлення упереджень у міжособистісних стосунках;
- прийняття кожного студента таким, яким він є;
- виокремлення партнерських цінностей особистості, зосередження уваги на його успіхах і позитивних сторонах при моніторингу якості освіти;
- виявлення емпатії та чинників поведінки особистості й прагнення їх подолати, підтримання позитивного самопочуття за допомогою партнерства;
- виокремлення навіть незначних досягнень студентів й надання їм позитивної оцінки, втілення віри у подальші успіхи;
- використання вербальних і невербальних засобів для вияву ставлення до студента як особистості;
- відсутності критики, засудження особистості, натомість аналіз оцінки поведінки студента з огляду на перспективи його майбутньої професійної діяльності засобами організації партнерства викладачів і студентів для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

Ініціатором розвитку довіри, партнерства, толерантності до кожного є викладач. Його поведінка на засадах організації партнерства для здійснення якісного моніторингу вищої освіти, зазначених ідей зумовлює позитивний емоційний відгук багатьох студентів, особливо тих, у кого рівень розвитку соціальних якостей, культури сприятливий до таких педагогічних впливів. Завдяки цьому, поступово виникає мікросередовище, яке навіює і стимулює інших студентів до такої поведінки і за такими принципами [9]. У зв'язку з цим, виникає необхідність введення нової форми педагогічної діяльності в системі моніторингу якості освіти в умовах суб'єкт-суб'єктних зв'язків між педагогом і студентами – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

Для підтвердження переваг *партнерської суб'єкт-суб'єктної системи відносин* К. Роджерс вживає таке поняття, як «учитель-фасилітатор», (що означає «учитель – полегшувач») у так званій моделі PCA (person centered approach – зосередження на особі) [11]. Її виводять з основних дев'яти умов (положень):

- викладач (фасилітатор, що означає «полегшувач») має повагу до себе й до інших студентів, які, як і він, можуть вільно висловлювати свої думки, вчитися для себе;
- викладач розділяє з іншими відповідальність за освітній процес і якість освітньої діяльності, яку визначає моніторинговою діяльністю;
- викладач пропонує якісні наукові знання за допомогою навчальних матеріалів, користуючись власними знаннями, досвідом, а також книгами, першоджерелами;
- студент будує та розвиває власну програму освіти самостійно чи спільно з іншими, обирає напрями власного навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки такого вибору;
- у студентській групі поступово створюється клімат партнерської взаємодії й врахування думки кожного учасника освітнього процесу, що полегшує навчання (на початку цим процесом керує викладач, пізніше студенти самі створюють його для себе);
- зміст навчання відходить на другий план й освіта і моніторинг освіти, все направлено на утримання сталого освітнього процесу. Результати навчання вимірюються, за допомогою моніторингу якості освіти, і говорять про те, наскільки студент зробив помітний крок у навчанні.
- самодисципліна замінює зовнішню дисципліну;
- студент сам оцінює рівень знань (самомоніторинг), збирає інформацію від інших членів групи та викладача;
- у такому сприятливому кліматі забезпечення організації партнерства викладачів і студентів для здійснення якісного моніторингу вищої освіти, навчання має тенденцію до поглиблення, швидкого просування і глибшого зв'язку з життям та поведінкою студента, ніж при традиційному навчанні.

Викладачем у системі партнерського навчання і його оцінювання може стати не кожен, а лише той, хто достатньо довіряє собі та іншим, які так само хочуть і можуть навчатися для себе, спираючись на власний досвід. Усе це пов'язане з потребою відповідної підготовки викладачів.

Головними вміннями, якими має володіти викладач у системі такої освіти, науковці вважають:

- уміння викликати зацікавлення кожного студента і сприяти його розвитку;
- уміння виявити творчість особистості, створюючи студентам партнерські умови, які збуджують їхню цікавість;
- уміння зрозуміти та пояснити думки студентів, що супроводжують їхнє творче навчання та творчу діяльність. При цьому, головне завдання викладача вбачаємо у допомозі сформувати неформовані здібності студента. Знання і моніторинг знань у цій системі є не самоціллю, а засобом для студента, який займає позицію особистості, яка не просто відвідує заклад вищої освіти і старанно навчається, самовдосконалюється й оцінює свою освітню діяльність.

Наявність кожного індивідуума, його навчальної діяльності означає необхідність обов'язково враховувати індивідуальний характер моніторингу. Ігнорування викладачем індивідуальних особливостей особистості студента або їхнє незнання може призвести до відсутності взаєморозуміння. Тому В. Симонов рекомендує зосередити увагу на вивченні індивідуальних особливостей студента. До них можна віднести темперамент, рівень пізнавальних інтересів, тип мислення і пам'яті, волюні якості особистості та інше; на врахуванні індивідуальних особливостей студентів під час вибору форм і методів контролю, під час визначення характеру методичних рекомендацій, які надають за підсумками контролю; на органічному взаємозв'язку результатів праці студентів від його особистісних якостей і можливостей їх коректування у процесі здійснення контролю [10].

Для здійснення якісного моніторингу вищої освіти необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів. Так, при проведенні нами моніторингу якості вищої освіти для студентів були сформовані завдання, які вони могли розв'язати завдяки спілкуванню з викладачем або іншими студентами. Ми спостерігали, що через навчальний діалог студента зі студентом, викладача зі студентом виникає співробітництво студентів у парах, а потім у більших групах, яке будується на основі партнерства викладачів і студентів. При цьому, студент виступає як суб'єкт, а не як об'єкт навчання.

При нашому дослідженні, ми надавали перевагу груповим формам роботи. Викладач і студенти спільно проводили дослідницьку роботу, відкривали закономірності, забезпечуючи при цьому партнерській підхід. Викладач виконував роль рівноправного учасника навчальної праці, ділового партнера. Його діяльність, яка є формою управлінської діяльності, вирішувала таке завдання: забезпечення організації партнерства зі студентами для здійснення якісного моніторингу вищої освіти, що є необхідним для якісної освіти.

Використовуючи моніторинг в освітньому процесі, необхідним для викладача є:

- установа зворотнього зв'язку, організованого на партнерстві викладачів і студентів, коли відбувається перехід від більш простого рівня засвоєння навчального матеріалу до більш складного;
- довіра студентів до поточного контролю за процесом засвоєння знань;
- здійснення якісного моніторингу вищої освіти за допомогою партнерства викладачів і студентів.

При такому підході до навчання моніторинг набуває більш великого значення, оскільки:

- відбувається корекція процесу навчання з урахуванням індивідуальних потреб студентів;
- студенти навчаються адекватно оцінювати свої власні досягнення й освітню діяльність у цілому. Таким чином, організація партнерства в навчанні та моніторингу робить освітній процес більш самоорієнтованим.

Л. Мишанська велике значення приділяє технології проектування при освітній діяльності загалом і моніторинговій діяльності, зокрема. Це: підготовка студентів до безпосереднього партнерського спілкування, уміння оцінити свої знання й бути відкритими для суспільства, можливість виїзду на навчання за кордон, перспективи роботи з іноземними партнерами в будь-якій сфері діяльності тощо [3]. Ми застосовували в дослідженні технологію проектування, яка сприяє прояву талантів особистості та їхньої реалізації, виходячи з аксіоми, що не буває не обдарованих студентів, а бувають студенти – мотивовані та немотивовані.

В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов виділяють дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проекти, які можуть бути спрямовані на здійснення якісного освітнього процесу й моніторингу вищої освіти, при цьому необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів.

*Дослідницькі* проекти створюються на основі чітко визначених завдань, добре продуманого плану. Необхідним складником є актуальність проекту для всіх учасників як освітнього процесу, так і моніторингу досягнень студентів. Значення має соціальна значущість, продуманість методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів опрацювання результатів.

*Творчі* проекти спрямовані на забезпечення організації партнерства викладачів і студентів, не несуть в собі обов'язковості детально розробленої структури освітнього процесу і його моніторингу, яка представляється лише в загальних рисах і розвивається самими виконавцями, відповідно до інтересів.

*Інформаційні* проекти, які велике значення мають при моніторингу вищої освіти, спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, знайомлять учасників із пропонованою інформацією, забезпечують її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії, вимагають продуману структуру та систематичний контроль під час їхнього виконання.

*Розважальні, ігрові* проекти спрямовані на виконання учасниками проекту певних ролей і при цьому забезпечують організацію партнерства викладачів і студентів.

*Практично-орієнтовані* проекти орієнтовані на практичний результат відповідно до соціальних інтересів учасників освітнього процесу, мають чітко продуману структуру, сценарій діяльності учасників із визначенням певних функцій кожного учасника в обов'язковому підсумку оформлення кінцевого продукту [6].

Під час нашого дослідження ми використовували проекти: *індивідуальні* (проект готував один студент), *парні* (виконували пари учасників) і *групові* (виконувала група студентів). Оцінювання проектів за кількістю учасників здійснювалося у формі моніторингу (впродовж усього проекту) – поточний й підсумковий моніторинг, який відбувався на різних етапах проекту і включав:

- оцінювання за протоколами засідань та звітами про стан справ;
- самооцінювання та оцінювання групи на підставі заповнення бланків та опитувальників;
- зовнішнє оцінювання, при якому увага зосереджувалася на динаміці групи, якості групової роботи, забезпечуючи організацію партнерства викладачів і студентів.

При здійсненні якісного моніторингу вищої освіти необхідним було забезпечення організації партнерства викладачів і студентів, що було досягнуто завдяки зворотному зв'язку з викладачем та однокурсниками в усній і письмовій формах на всіх етапах проектної роботи.

Підсумкове оцінювання стосувалося якості освіти і його презентації. Цей вид оцінювання охоплював три аспекти проекту [8] :

- *якість змісту освіти*, коли результат оцінюється з точки зору послідовності, оригінальності, відповідності майбутній професійній діяльності та освіти студентів, досягнення проектних цілей. У зорієнтованих на спеціальність проектах необхідними вважались відгуки викладачів спеціальних дисциплін щодо підтвердження результатів;

- *якість презентації* пропонованого освітнього об'єкта, де усні чи письмові відповіді оцінюються у зв'язку з відповідністю цілям і змісту проекту, їх чіткості, логічній послідовності та різноманітності. Значення має уміння робити презентації і активність участі саме задіяних в моніторингу респондентів в презентації і дискусії;

- *якість мовного підходу до моніторингу.*

Якість підготовки студентів до розробки проєктів оцінювали за такими напрямками (за Н Байдацькою):

- рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити у процесі захисту проєкту, у процесі відповідей на запитання, під час дискусій;
- якість практичних умінь і навичок, тобто вміння застосувати інформацію на практиці [1].

Отже, при розкритті сутності виокремленої нами умови моніторингу якості вищої освіти – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів при здійсненні моніторингу вищої освіти, з'ясовано, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО на основі партнерства викладачів і студентів має бути побудований для потреб навчального закладу, зокрема, підвищення якості результатів його діяльності.

Виокремлено умови, за яких освітнє середовище у вищій школі здійснює соціалізуючий, виховний та освітній вплив на розвиток студентів; доведено, що освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів, їхньої партнерської діяльності в освітньому процесі, їхньому розвитку як фахівців, які завжди зможуть самостійно проводити моніторинг освітньої діяльності побудований на рівноправній, партнерській узаємодії; розкрито успішні стратегії, зокрема, стратегію співробітництва й компромісу; визначено головні вміння, якими має володіти викладач у забезпеченні організації партнерства при здійсненні моніторингу вищої освіти; показано переваги навчального діалогу студента зі студентом, викладача зі студентом, групових форм роботи, технологій проєктування при освітній діяльності, загалом і моніторинговій діяльності, зокрема; виокремлено дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проєкти, що спрямовуються на здійснення якісного освітнього процесу і моніторингу вищої освіти, де необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів.

### Література

1. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Вінниця. 2007. 220 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
3. Мишанська Л. Л., Позднякова Л. В. Упровадження шкільного моніторингу. Управління школою. №9. С. 14-21
4. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naqa.gov.ua/>
5. Оніпко В. Розвиток партнерських узаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III-IV рівня акредитації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 193-201.
6. Педагогіка : Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 2-е вид., випр., і доп. Вінниця: «Книга-Вега», 2003. 416 с.
7. Підгурська І. Особливості формування міжнародних партнерських відносин у сучасній світовій економіці. *Галицький економічний вісник*. №1(26). 2010. С. 5-11.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.
9. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту Сер. Педагогіка*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3-16.
10. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: БО НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Педагогическое общество России, 1999. 430 с.
11. Сиротинко Г. О. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. *Інформаційно-методичний збірник*. Харків : Видав. гр. «Основа», 2003. 96 с.

### References

1. Baydats'ka N. M. Pedahohichni umovy monitorynhu yakosti navchal'nykh dosyahnen' studentiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh nederzhavnoyi formy vlasnosti [Pedagogical conditions for monitoring the quality of student achievement in higher educational institutions of non-state ownership]. 13.00.04 – teoriya ta metodyka profesynoyi osvity. Dysertatsiya na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk. Vinnytsya. 2007. 220 s.
2. Vyshnys'kyi O. Teoretychni osnovy suchasnoyi ukrayins'koyi pedahohiky: posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: a guide for students of higher educational institutions]. Drohobych : Kolo, 2006. 326 s.
3. Myshans'ka L.L., Pozdnyakova L.V. Vprovadzhennya shkil'noho monitorynhu [Introduction of school monitoring. School management]. *Upravlinnya shkoloyu*. №9. S. 14-21
4. Natsional'ne ahent-stvo iz zabezpechennya yakosti vyshcheyi osvity [National Agency for Quality Assurance in Higher Education]. [Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <https://naqa.gov.ua/>
5. Onipko V. Rozvytok partners'kykh vzayemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III-IV rivnya akredytatsiyi [Development of partnership relations between teachers and students at the department of

- universities of III-IV level of accreditation]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti*. 2014. Vypusk 14. S. 193-201
6. Pedahohika [Pedagogy]: Navchal'nyy posibnyk / V.M. Haluzyak, M.I. Smetans'kyi, V.I. Shakhov. 2-e vyd., vypr., i dop. Vinnytsya: "Knyha-Veha", 2003. 416 s.
  7. Pidhurs'ka I., Osoblyvosti formuvannya mizhnarodnykh partners'kykh vidnosyn u suchasniy svitoviy ekonomitsi [Features of the formation of international partnerships in the modern world economy]. *Halyts'kyi ekonomichnyi visnyk*. № 1(26). 2010. S. 5-11
  8. Prohrama z anhliys'koyi movy dlya profesynoho spilkuvannya [English language program for professional communication]. Kolektyv avtoriv: H.YE. Bakayeva, O.A. Borysenko, I.I. Zuyenok, V.O. Ivanishcheva, L.Y. Klymenko, T.I. Kozymyrs'ka, S.I. Kostyryts'ka, T.I. Skrypnyk, N.YU. Todorova, A.O. Khodtseva. K.: Lenvit, 2005. 119 s.
  9. Ravchyna T. Orhanizatsiya vzayemodiyi studentiv z osvitim seredovyschem u vyshechii shkoli [Organization of interaction of students with the educational environment in higher education]. *Visnyk L'viv. un-tu Cer. Pedahohika*. 2005. Vyp. 19. CH. 2. S. 3-16.
  10. Symonov V.P. Pedahohycheskyy menedzhment: BO NOU-KHAU v upravlenniy pedahohycheskymy systemamy [Pedagogical management]: Uchebnoe posobie. 3-e yzd., yspr. y dop. M.: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 1999. 430 s.
  11. Syrotynko H.O. Shlyakhy onovlennya osvity: Naukovo-metodychnyy aspekt [Ways to renew education: Scientific and methodological aspect]. *Informatsiyno-metodychnyy zbirnyk*. KH.: Vydav. hr. «Osnova», 2003. 96 s.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-38-44

**ІРИНА ХОМ'ЮК**

orcid.org/0000-0002-2516-2968

vikiraivh@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор  
Вінницький національний технічний університет  
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

**СВІТЛАНА КИРИЛАЩУК**

orcid.org/0000-0002-8972-3541

ksa@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницький національний технічний університет  
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

**ВІКТОР ХОМ'ЮК**

orcid.org/0000-0003-1704-570X

vikiravvh@gmail.com

кандидат технічних наук, доцент  
Вінницький національний технічний університет  
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО

У статті розкрито зміст інформаційно-комунікаційних технологій, які більшість ЗВО для забезпечення належної якості вищої освіти почали активно використовувати в освітньому процесі. Для вивчення проблеми реалізації ІКТ в освітньому процесі проаналізовано дефінітивну основу дослідження. Визначено структурні елементи ІКТ, завдання яких виконувати певні функції освітнього процесу. Виокремлено знання та вміння, якими мають володіти викладачі щодо організації роботи в телекомунікаційному середовищі. Презентовано систему JetIQ, яка є власною локальною мережею ВНТУ, що забезпечує доступ до всіх ресурсів закладу, а також до глобальної мережі, і в свою чергу, є однією із найважливіших передумов впровадження ІКТ в освітній процес. Наведено результати анкетування студентів Вінницького національного технічного університету факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії щодо виявлення мотивів застосування ІКТ в освітньому процесі (на прикладі вивчення вищої математики).

**Ключові слова:** вища математика, дистанційне навчання, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мотивація, освітній процес.

**IRYNA KHOMYUK**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor  
Vinnytsia National Technical University  
Khmelnyske shose str., 95, Vinnytsia

**SVITLANA KYRYLASHCHUK**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor  
Vinnytsia National Technical University  
Khmelnyske shose str., 95, Vinnytsia

**VICTOR KHOMYUK**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor  
Vinnytsia National Technical University  
Khmelnyske shose str., 95, Vinnytsia

## **APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*The study analyzes the information and communication technologies of education, which during the pandemic require active use in the education process of free economic education and continuous improvement. The purpose of the article is to characterize the implementation of ICT in the education process and to investigate the motivation of students to use ICT in the study of higher mathematics. The main views of domestic and foreign scientists on the definition of "information and communication technologies" are analyzed. Summarizing the above views on the concept of "ICT", the authors propose to consider ICT in the context of higher mathematics as a technology that combines the best visual and accessible learning tools that provide a multilevel approach to training of future engineers, transforms the structure and content of higher mathematics in order to develop the search and information skills of future engineers and promotes the organization of their own research activities. To study the problem of ICT implementation in the education process, the definitive basis of the study is analyzed. The structural elements of ICT are determined, the task of which is to perform certain functions of the education process. The knowledge and skills that teachers must have to organize work in the telecommunications environment are highlighted. The JetIQ system was presented, which is VNTU's own local network, which provides access to all resources of the institution, as well as to the global network, and in turn, is one of the most important prerequisites for the introduction of ICT in the education process. Teachers of higher mathematics with the help of the JetIQ system create the necessary educational environment that allows the student to fully master the program of higher mathematics. It was found that the effectiveness of learning with the involvement of ICT depends on many factors such as the organization of the education process, the quality of teaching materials, skills of the teacher and especially his ability to motivate students to study their discipline and form the necessary competencies. Therefore, it is worth considering the emergence of students' positive motives for the use of ICT in the education process. The results of the survey of students of Vinnytsia National Technical University, Faculty of Information Technology and Computer Engineering on the identification of motives for the use of ICT in the education process (on the example of studying higher mathematics) are presented.*

**Key words:** higher mathematics, distance learning, blended learning, information and communication technologies, motivation, education process.

Пандемія COVID-19 привела до різкого переходу ЗВО до дистанційної форми навчання, що стала можливою завдяки упровадженню та використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Інтернет-технології, які активно і так використовувались в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців, здатних реалізувати свої професійні функції в умовах інформаційного суспільства, тепер висувують нові вимоги до викладачів та студентів. Перші, з яких мають бути готовими до максимального сприйняття та освоєння нового рівня ІКТ. Крім того, викладач має володіти якісно новими та досконалими прийомами, навичками педагогічної роботи. Щодо студентів, то ефективно застосування ІКТ в освітньому процесі, визначається не тільки рівнем їхньої цифрової грамотності, а першочергово їхньою мотивацією до самого процесу. Мотивований студент – активний студент. Безумовно ІКТ є одним із засобів організації самостійної пізнавальної діяльності, які сприяють формуванню самостійності студентів, формуванню вмінь застосовувати цифрові технології для успішного розв'язування професійних задач та компетенцій швидкої орієнтації в інформаційному суспільстві. Такого типу технологіям організації освітнього процесу надають перевагу викладачі кафедри вищої математики ВНТУ. Важливість вибору саме цього напрямку є те, що дисципліни фундаментальної підготовки є з переліку базових та найскладніших у плані підготовки майбутніх інженерів.

Варто зазначити, що проблему використання ІКТ досліджували у наукових працях як вітчизняні так і зарубіжні вчені. У низці досліджень вивчалася проблема комп'ютеризації в освіті, а саме: А. Голдберг, Л. Тодорова, А. Сманцер, Г. Дерменджиева та ін. розглядали психологічні особливості впливу ІКТ; В. Безпалько, С. Смирнова, О. Співаковський, І. Синельник, В. Ляудіс, О. Гокунь та ін. свої дослідження присвятили дидактичним та психологічним аспектам застосування ІКТ; Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Тверезовська, В. Ключко, М. Головня, М. Жалдак, Ю. Рамський та ін. вивчали ІКТ як засіб підвищення пізнавальної активності об'єктів освітнього процесу та необхідні й достатні умови використання ІКТ.

Наукові роботи В. Бикова, О. Смолянінова, Є. Полат, С. Сисоєвої, Р. Гуревича, М. Моїсєєвої та ін. присвячені проблемі використання мультимедійних проєктів в освітньому процесі. Теоретичні основи формування інформаційно-комунікаційних компетентностей розкриті в роботах Б. Бикова, С. Семерікова, Ю. Триуса та ін.

Зарубіжні науковці Р. Андерсон, Дж. Грімм, Д. Корягін, Г. Краснова, В. Гура, І. Роберт, Х. Беднарчик, У. Хортон та ін. вивчають теорію та практику створення та використання електронних навчальних систем.

Як бачимо, більшість аспектів ІКТ навчання були предметом вивчення, але проблема реалізації ІКТ навчання в освітньому процесі вимагає подальшого дослідження в напрямку дистанційного навчання, яке актуальне на сьогодні, і що не завжди здатне створити умови для всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця. Нові технології навчання, та ІКТ, які активно впроваджуються в освітній процес, для того щоб сприяли швидкому та ефективному засвоєнню знань студентів – вимагають створення сприятливих умов. Це певною мірою свідчить про існування невирішених питань та підкреслює необхідність подальших наукових досліджень.

**Мета статті** – охарактеризувати реалізацію ІКТ в освітньому процесі та дослідити мотивацію студентів щодо застосування ІКТ в процесі вивчення вищої математики.

Для вивчення проблеми реалізації ІКТ в освітньому процесі проаналізуємо дефінітивну основу дослідження.

Ретроспективний аналіз показав, що: 1) генезис «ІКТ» бере свій початок у 70-х роках ХХ ст., саме тоді вперше було вжито термін «інформаційні технології навчання», які трактувалися як організація освітнього процесу на основі використання паперових та плівкових носіїв інформації; 2) термін «інформаційно комунікаційні технології» англomовного походження (Information and communications technology, ICT), який досить часто виступає синонімом до інформаційних технологій (IT); 3) ІКТ більш загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію.

Таким чином, до складу ІКТ належать IT, телекомунікації, медіа-трансляції, усі види аудіо і відеообробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу.

У сучасній науковій літературі термін «ІКТ» трактується неоднозначно, виходячи з досить складної природи цього утворення. Результати знайдених тлумачень наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Тлумачення терміна «ІКТ»**

| № | Автор                                             | Тлумачення                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | М. Фіцула [ 6, с.259]                             | методологія і технологія навчально-виховного процесу, що передбачає використання новітніх електронних засобів.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 2 | В. Биков [1]                                      | комп'ютерно орієнтований компонент педагогічної технології, який представлений певною формалізованою моделлю деякої складової змісту навчання і методики її подання в освітньому процесі, яка представлена педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів. |
| 3 | І. Захарова [5]                                   | конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається.                                                                                                                                                                                 |
| 4 | Сучасні інформаційно-комунікаційні технології [5] | сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, демонстрації та використання даних в інтересах їх користувачів.                                                                                                                                                                                                                 |

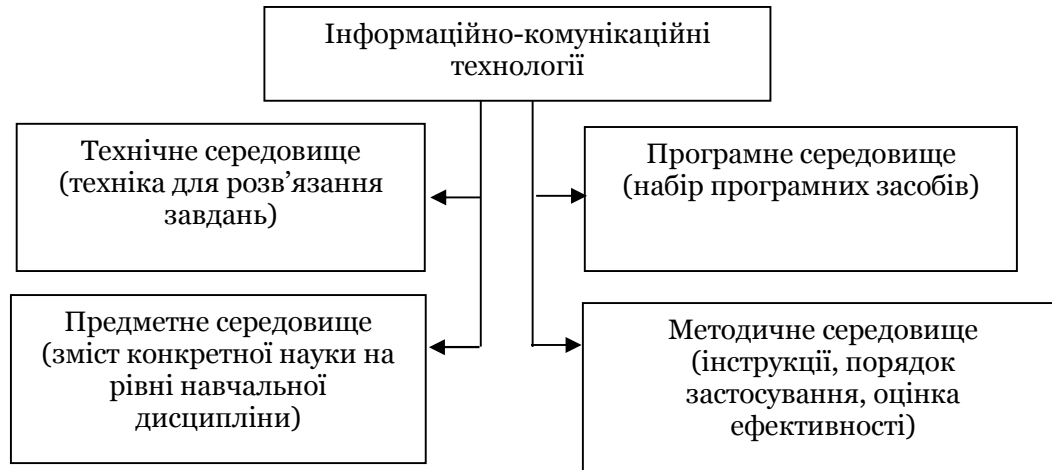
Проаналізувавши наведені різні тлумачення терміну (ІКТ) можна констатувати, що спільним для них є поєднання у певному співвідношенні технологій, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Підсумовуючи наведені погляди на поняття «ІКТ», ми пропонуємо розглядати *ІКТ в контексті вивчення вищої математики* як технологію, що поєднує сучасні наочні та доступні засоби навчання, які забезпечують багаторівневий підхід у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів, трансформуює структуру й зміст навчання вищої математики, з метою розвитку пошуково-інформаційних умінь майбутніх інженерів та сприяє організації їхньої власної дослідницької діяльності.



Концептуальні положення, змістова та процесуальна частини використання ІКТ в освітньому процесі досить активно розробляються та успішно використовуються нині в провідних університетах, застосування яких спрямоване на забезпечення ефективності освітнього процесу. Сьогодні, здебільшого інформаційні технології ґрунтуються на використанні сучасних комп'ютерних та мережових засобів і тому транспонують у «сучасні інформаційні технології».

Як і будь-яка технологія, ІКТ містить у собі певні структурні елементи, завдання яких виконувати певні функції освітнього процесу (рис.1).



**Рис. 1. Складові інформаційно-комунікаційних технологій**

Дослідники визначають, що ІКТ виконують наступні функції [2]: 1) освітню (знайомлять студентів з можливостями ІКТ; прищеплюють їм уміння та навички доцільного їхнього використання; формують інформаційну компетентність, цифрову грамотність); 2) педагогічну (допомагає студентові швидко і якісно засвоювати навчальний матеріал; унаочнює освітній процес; забезпечує індивідуалізацію навчання); 3) організаційну (забезпечує можливість одночасного комп'ютерного тестування всіх студентів; проводить комп'ютерний контроль за якістю роботи та її економічний облік).

Використання ІКТ дає змогу індивідуалізувати навчання, студент може активно будувати свій освітній процес [10]. Однією із основних функцій викладача стає підтримка студента в процесі освітньої діяльності. У разі відкритих освітніх ресурсів викладач не є головним її носієм. Він виступає більшою мірою як помічник та наставник [7].

Сьогодні можна констатувати, що ресурси та можливості Інтернету є тільки засобами реалізації завдань та цілей викладача вищої математики [4]. Зрозуміло, що викладачі мають володіти більш глибокими знаннями та вміннями щодо організації роботи в телекомунікаційному середовищі, до яких ми вважаємо потривно віднести:

1) *знання*: основних мережових інформаційних ресурсів та особливостей роботи з ними; особливостей організації та проведення тематичних телеконференцій; методичних концепцій організації освітнього процесу вмережі; правил поведінки користувачів у мережі та основ телекомунікаційного етикету;

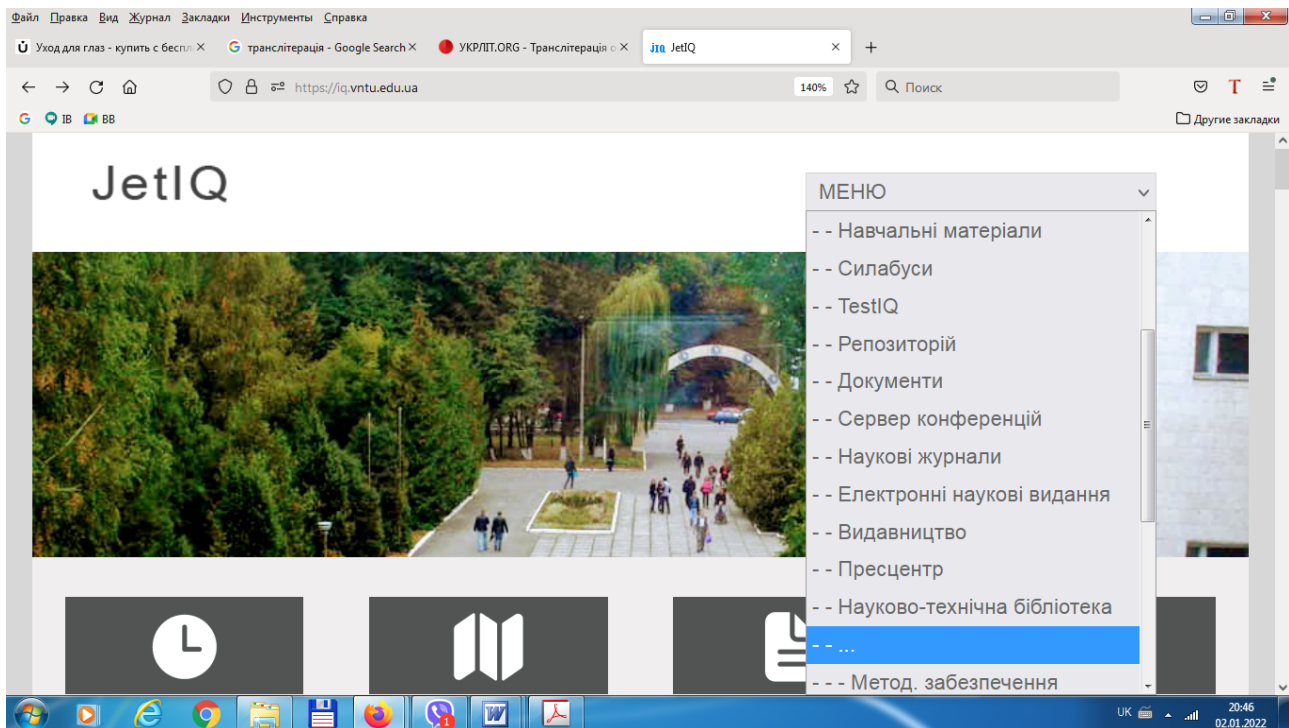
2) *уміння*: володіти навиками роботи з мережевими інформаційними службами, електронною поштою, Viber, Telegram, телекомунікаціями; здійснювати пошук необхідної інформації в мережі; передавати інформацію за допомогою текстового та графічного редакторів по мережі; розробити, організувати та провести мережовий навчальний проєкт, тематичну відеоконференцію.

Зміна функцій викладача в освітньому процесі вимагає зміни форми та якості комунікацій між викладачем та студентом. У традиційному навчанні спілкування між учасниками освітнього процесу (викладачем та студентом) часто є формальним та поверхневим. Завдяки сучасним комунікаційним технологіям така взаємодія є більш інтенсивною, що, отже, вимагає від викладача не тільки спеціальних педагогічних умінь, але й додаткових навичок.

Одним із ресурсів створення інформаційно-комунікаційного середовища, як компонента освітнього середовища професійної підготовки майбутніх інженерів у ВНТУ, є система JetIQ. Саме ця система є власною локальною мережею ЗВО, що забезпечує доступ до ресурсів закладу, а також до глобальної мережі і є однією із найважливіших передумов упровадження ІКТ в освітній процес.

Викладачі кафедри вищої математики за допомогою системи JetIQ створюють необхідне освітнє середовище, яке дозволяє студенту повною мірою оволодіти програмою дисципліни вищої математики [9]. Саме за допомогою цієї електронної системи: 1) викладач може: здійснювати управління освітнім процесом, моніторити результати навчання студентів різних груп, засвоєння ними тієї чи іншої теми, слідувати за відвідуванням занять студентами, у разі якщо викладач є

куратором, то він має змогу контролювати успішність всієї кураторської групи; 2) студент має можливість слідувати за власними результатами навчання, постійно комунікувати з викладачем, куратором, деканатом; 3) деканат має можливість слідувати за успішністю, заборгованістю, відвідуванням занять студентів.



**Рис. 2. Веб-сторінка системи підтримки освітнього процесу JetIq ВНТУ**

Діюча електронна система містить наступні модулі: 1) підтримки науково-дослідної та науково-методичної роботи; 2) зв'язку з науковим та методичним репозиторіями; 3) можливості оперативного опитування студентів щодо вибору дисциплін; 4) взаємодії з викладачами та деканатом; 5) публікації новин; 6) користування корпоративною електронною поштою; 7) зв'язку з наукометричними базами; 8) створення електронних посібників тощо.

Відповідно до вимог організації освітнього процесу із використанням технологій змішаного навчання викладачі мають добре вміти використовувати онлайн-технології та опановувати нові, тобто володіти цифровою грамотністю. Крім того, виділяють основні чотири ключових компетентності, якими мають володіти викладачі [4], а саме: 1) інтеграція технологій – здатність ефективно поєднувати онлайн та офлайн навчання; 2) використання даних – здатність використовувати для контролю активності та ефективності навчання студента цифрові інструменти, що дають можливість керувати прогресом студентів; 3) персоналізація – здатність створювати навчальне середовище, яке дозволяє студентам реалізовувати власні цілі, швидкість або метод навчання; 4) онлайн-взаємодія – здатність налагодити ефективну онлайн-взаємодію зі студентами та студентів між собою.

Зрозуміло, що ефективність навчання із залученням ІКТ залежить від багатьох факторів таких як, організації освітнього процесу, якості методичних матеріалів, майстерності викладача та насамперед його вміння мотивувати студентів щодо вивчення своєї дисципліни та формування в них необхідних компетенцій. Саме тому варто розглянути питання щодо виникнення у студентів позитивних мотивів до застосування ІКТ в освітньому процесі.

Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття «мотивація». Її розглядають як: сукупність факторів, які здатні визначити поведінку особистості (Ж. Годфруа, К. Мадлен); сукупність мотивів (К. Платонов); спонукання, що викликає діяльність особистості та визначає її спрямованість (Л. Божович); система процесів, що відповідають за спонукання та діяльність (В. Вилюнас); динамічний процес формування мотивів (Є. Льюїс) [3]. Мотив є спонуканням до виконання тієї чи іншої дії або здійснення певного вчинку. Продуктом мотивації є мотив, який, у свою чергу, спричиняється внутрішніми чи зовнішніми чинниками, що виступають психологічними факторами, які беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та зумовлюють прийняття рішення особистістю.

Педагогічні спостереження за освітнім процесом дають підстави стверджувати, що найкраще сформованим мотивом у студентів є прагнення підвищити рівень навчальних досягнень за

допомогою ІКТ: пошук інформації, презентація власних продуктів освітньої діяльності за допомогою програмного забезпечення та хмарних технологій, виконання тестів on-line для підвищення навчального балу.

З метою виявлення мотивів застосування ІКТ в освітньому процесі (на прикладі вивчення вищої математики) нами було проведено анкетування 102 студентів 2 курсу спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення» Вінницького національного технічного університету факультету інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії.

Отримані наступні результати анкетування респондентів:

1. *Уважають використання ІКТ в процесі вивчення вищої математики:* а) доцільним – 82%; б) недоцільним – 4%; в) не замислювалися над доцільністю використання – 14%;
2. *ІКТ в процесі вивчення вищої математики це:* а) пошук потрібної інформації в Інтернеті – 58%; б) засіб візуалізації навчального матеріалу – 26%; в) засіб власного саморозвитку – 16%.
3. *Під час підготовки до занять з вищої математики вважають більш доцільно використовувати:* а) електронні ресурси – 48%; б) паперові матеріали (посібники, методичні вказівки тощо) – 27%; в) електронні ресурси в поєднанні з паперовими матеріалами – 25%;
4. *У процесі планування своєї самостійної роботи, щодо виконання типового розрахунку з вищої математики:* а) намагаються здійснити самостійний пошук схожих розв'язаних завдань в мережі Інтернет – 16%; б) ретельно самі підбирають літературу з теоретичного матеріалу в Інтернеті – 5%; в) користуються літературою завантаженою викладачем з теми – 47%; г) відшукують літературу, що рекомендована викладачем – 5%; д) вважають, що викладач має надати потрібне електронне джерело – 27%.
5. *Усвідомлюють ризики частого використання ІКТ в освітньому процесі* – 88%; не вбачаю ніякої небезпеки – 12%;
6. *Мають уявлення як заподіяти ризикам* – 67%; не задумувалися – 33%;
7. *За рахунок ІКТ покращиться комунікативна взаємодія між учасниками освітнього процесу:* а) так – 60%; б) ні – 13%; в) невпевнений – 27%;
8. *Серед перешкод комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу відмічено:* а) не всі викладачі володіють ІКТ – 10%; б) зникає живе спілкування – 65%;
9. *Оцінюють свій рівень володіння ІКТ:* а) високий – 76%; б) достатній – 14%; в) низький – 10%;
10. *Використання комп'ютерної техніки в процесі вивчення вищої математики не викликає ніяких труднощів у* 56% респондентів; б) іноді з'являються труднощі, які вони можуть подолати самотужки – 16%; в) долають труднощі за допомогою викладачів – 14%; г) долають труднощі за допомогою друзів – 14%.

Для наочності отриманих результатів побудуємо відповідну діаграму.

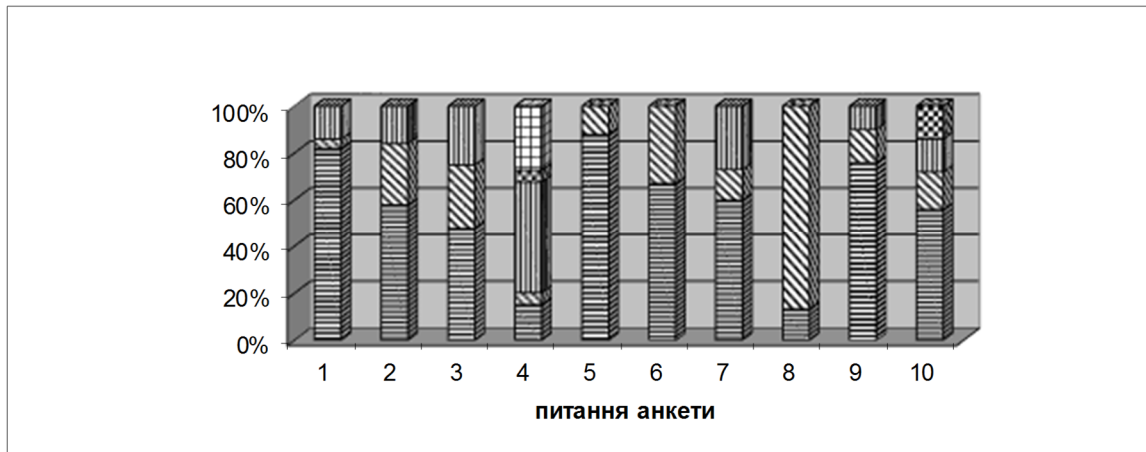


Рис. 3. Результати анкетування

**Висновки.** Отже, у студентів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» мотиви застосування ІКТ в процесі вивчення вищої математики є сформованими на достатньому рівні, ураховуючи специфіку їхньої спеціальності, хоча є значна кількість респондентів, для яких ІКТ є лише засобом пошуку інформації та візуалізації.

Викладач створює необхідне освітнє середовище, яке дозволяє студенту певною мірою освоїти програми професійної підготовки, учитися у зручному для себе режимі та самореалізувати себе як особистість. Своїм прикладом (доступно викладеним лекційним матеріалом, науковими дослідженнями) викладач психологічно діє на аудиторію, викликаючи у студента довіру та позитивне налаштування на вивчення дисципліни. Використання ІКТ в освітньому процесі посилює професійну мотивацію студентів, стимулює розвиток їхнього творчого потенціалу, умінь використовувати інформацію, та проектувати свою діяльність.

Проведене дослідження не претендує на повне та всебічне розкриття порушеної багатоаспектної проблеми. Подальшої уваги дослідників потребують питання розробки інформаційно-комунікаційного середовища, яке можна реалізувати в рамках відповідних методичних систем навчання.

### Література

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 8-23.
2. Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі. URL: <http://osvita.ua/school/technol/6804>. (дата звернення: 15.12.2021).
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. С. 85.
4. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
5. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М. та ін. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
6. Фицула М. М. Педагогика: посібник. Київ: «Академія», 2002. С. 259.
7. Хом'юк І. В. Сучасні ролі викладача в освітньому процесі вищої школи в контексті компетентнісного підходу. *Формування ключових і предметних компетентностей засобами сучасних освітніх технологій*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Кривий Ріг: КДПУ, 2017. С. 213-216.
8. Хом'юк І. В., Кириласчук С. А., Хом'юк В. В. Використання технології змішаного навчання на заняттях з вищої математики у технічних ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 2020. № 64. С. 21-28.
9. Хом'юк І. В. Запровадження елементів дистанційного навчання у процесі опанування курсом вищої математики в середовищі системи підтримки навчального процесу JETIQ URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc20/paper/view/10026> (дата звернення: 15.12.2021).
10. Slyusarenko N., Soter M. Formation of readiness of future marine engineers for intercultural communication using game simulation technology. *Ukrainian Journal of Educational Research*. 2016. Vol.1. № 1. P. 53-57.

### References

1. Bykov V.Iu. Khmarni tekhnolohii, IKT-outsorsynh i novi funksiі IKT pidrozdiliv osvitnikh i naukovykh ustanov [Cloud technologies, ICT outsourcing and new features ICT units of educational and research institutions]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2011. № 10. S. 8-23.
2. Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii (IKT) ta yikh rol v osvitnomu protsesi [Information and communication technologies (ICT) and their role in the educational process] URL: <http://osvita.ua/school/technol/6804>.
3. Ylyn E.P. Motyvatsiya y motyvy [Motivation and motives]. SPb.: Pyter, 2002. S.85.
4. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladykh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity [Recommendations for the implementation of blended learning in institutions of professional higher and higher education]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
5. Shvachych H. H., Tolstoi V. V., Petrechuk L. M. ta in. Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii: Navchalnyi posibnyk [Modern information and communication technologies]. Dnipro: NMetAU, 2017. 230 s. S.9.
6. Fitsula M. M. Pedagogika: posibnyk [Pedagogy]. Kyiv: «Akademiia», 2002. S. 259.
7. Khomyuk I. V. Suchasni roli vykladacha v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Modern roles of the teacher in the educational process of higher education in the context of the competence approach]. *Formuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei zasobamy suchasnykh osvitnikh tekhnolohii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Kryvyi Rih: KDPU. 2017, S. 213-216.
8. Khomyuk I. V., Kyrylashchuk S. A., Khomyuk V. V. Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia na zaniattiakh z vyshchoi matematyky u tekhnichnykh ZVO [The use of blended learning technology in higher mathematics classes in technical ZVO]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*, 2020. № 64. S.21-28.
9. Khomyuk I. V. Zaprovadzhennia elementiv dystantsiinoho navchannia u protsesi opanuvannia kursom vyshchoi matematyky v seredovyshchi systemy pidtrymky navchalnoho protsesu JETIQ [Introduction of elements of distance learning in the process of mastering the course of higher mathematics in the environment of the support system of the educational process JETIQ]. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc20/paper/view/10026>
10. Slyusarenko N., Soter M. Formation of readiness of future marine engineers for intercultural communication using game simulation technology. *Ukrainian Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 1. № 1. P. 53-57.

УДК 378.015.31.041:37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-45-51

**ОЛЬГА АКІМОВА**

orcid.org/0000-0001-6988-6258

sopogov@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**МИКИТА САПОГОВ**

orcid.org/0000-0002-0046-7650

nikitasapogov23@gmail.com

доктор філософії, Вінницький державний  
педагогічний університету імені Михайла  
Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**АЛЛА МЕЛЬНИК**

orcid.org/0000-0003-0598-9084

al\_la\_melnik@ukr.net

аспірантка, Вінницький державний  
педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## КАТЕГОРІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

*У статті висвітлено основні підходи щодо визначення конкретних теорій і моделей, котрі відображають сутнісні характеристики категорії творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. Розглядаються характеристики приналежності до певної освітньої парадигми у межах трьох пріоритетів: біологічного, соціального та гуманістичного. У статті представлено деякі теорії творчого розвитку особистості: біологізаторський підхід, інтуїтивізм, теорія біосоціації, індивідуальна теорія, аналітична теорія, психоаналітична теорія, гуманістична концепція тощо.*

**Ключові слова:** творчий розвиток особистості; парадигма; освітня парадигма; освітня концепція.

**OLHA AKIMOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

**MYKYTA SAPOGOV**

PHD in Education,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

**ALLA MELNYK**

Postgraduate  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

## THE CATEGORY OF TEACHER'S CREATIVE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF DIFFERENT EDUCATIONAL PARADIGMS

*The article highlights the main approaches to the definition of specific theories and models that reflect the essential characteristics of the category of the creative development of the teacher in the context of different educational paradigms. The characteristics of belonging to a certain educational paradigm within the framework of three priorities are considered: biological, social, and humanistic. The article presents some theories of the creative development of personality: biologization approach, intuitionism, bisocial theory, individual theory, analytical theory, psychoanalytic theory, humanistic concept, etc. Emphasis is placed on the peculiarities of the interpretation of the concept of creative development of personality in different theories and approaches. Accordingly, in the biologization approach, creative development reflects the process of life and creative activity is based on the principle of self-duplication; the intuitive approach involves ensuring the meaning of life based on human creativity; the biologization concept involves the formation of a creative self-ideal and humanistic concepts are based on the focus on self-actualization and complete humanity.*

**Key words:** creative development of personality; paradigm; educational paradigm; educational concept.

У період глобальних змін у житті суспільства, пов'язаних із процесами глобалізації, інтернаціоналізації та цифровізації всіх соціальних інституцій, особливої актуальності набуває парадигмальний та концептуальний аналіз сучасності, що є регулятором процесів наукового пізнання та розвитку освіти й педагогічної дійсності. У межах нашого дослідження освітня парадигма потрактовується як система фундаментальних концептуально утворювальних педагогічних та методологічних ідей, що забезпечують ціннісну основу освітнього процесу



відповідно до суспільних перспектив та визначають мету, зміст, методичні й технологічні характеристики.

Творчий розвиток викладача розуміємо як процес, спрямований на формування особистісних рис, таких як: бездоганний професіоналізм, педагогічна майстерність, продуктивність творчої роботи; незалежність висловлювань та прийняття самостійних педагогічно обґрунтованих рішень; відкритість розуму й готовність до творчості у професійній діяльності, відкритість до нового і незвичного; толерантність до невизначених педагогічних ситуацій; наявність моральних й естетичних почуттів, прагнення до краси педагогічної дії; винахідливість і самокритичність, незалежність думок, сміливість, енергійність та наполегливість.

Теоретичну основу наукового аналізу категорії творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм в Україні та за рубежом становлять праці, що розкривають питання філософії освіти, психології та педагогіки в їх взаємозв'язку (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, П. Наторп, Г. Спадафора, Л. Хікмен). Методологічні засади провідних концептів різних філософсько-освітніх парадигм викладені у працях Г. Васяновича, М. Махнія, В. Огнев'юка, І. Предборської, Н. Постригач, О. Чумак тощо.

**Метою статті** є аналіз категорії творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм.

Науковці (В. Андрущенко, І. Предборська) нині звертають увагу на парадигмальне розмаїття щодо критеріїв визначення конкретних моделей та парадигм освіти, котрі відображають різні сутнісні характеристики освітнього процесу. Наявність багатьох філософських та методологічних напрямів, котрі відображають різні концепції та парадигми освіти, передбачає можливість у науковому вимірі висловлювати власну точку зору [9, с. 150] про поліпарадигмальність освітнього простору. Тому перспективною для нашого дослідження є можливість використання основних тенденцій становлення освітніх парадигм за визначеним критерієм з урахуванням основоположних принципів певної філософської течії та визначення категорії творчого професійного розвитку викладача відповідно до різних освітніх парадигм.

Такої ж думки додержуються й інші дослідники (Н. Постригач), які стверджують, що на початку ХХІ століття розуміння феномену розвитку особистості в освітньому просторі втратило однозначність й наблизилося до поліфонічного звучання. Традиційне уявлення про освіту як механізм передачі або трансляції необхідного соціокультурного досвіду людства все більше набуває ознак визначальної умови становлення особистості, що самостверджується й саморозвивається на основі дидактичної діалогічної взаємодії. «Людина, що постійно навчається» у цій освітній парадигмі розуміється як людина, розвиток й становлення якої відбувається одночасно в умовах як формальної, так і неформальної або інформальної освіти. Автор вважає, що передумовою постмодерного осмислення феномену розвитку особистості в освітньому процесі початку ХХІ століття слугували ідеї «філософії скасування» (П. Фрейд), ідеї неолібералізму (Дж. Дьюї), котрі певним чином впливали на становлення філософсько-педагогічного осмислення феномену освіти [7, с. 210].

Традиційно до основних критеріїв, що визначають приналежність до певної освітньої парадигми, науковці відносять такі пріоритети: *біологічний* (розвиток особистості як адаптація до життєдіяльності в суспільстві через забезпечення системою знань, умінь та навичок); *соціальний* (розвиток як засвоєння соціального й культурного досвіду, формування особистісних якостей і властивостей); *гуманістичний* (саморозвиток особистісно-професійних якостей на основі суб'єктності та самореалізації) [10].

Розглянемо деякі найбільш актуальні для сьогодення підходи. *Біологізаторський підхід* (Г. Гутман). Творчий професійний розвиток відображає процес життєдіяльності, а творча активність особистості заснована на життєво-творчому принципі самодуплікації, тобто самовідтворення, самостворення. Але така творчість потрактовується прибічниками теорії як виявлення біологічно наданої здатності до творчості на поведінковому рівні, що у подальшому впливає на організацію розумових процесів [2, с. 22].

Творчість особистості Г. Гутман визначав як виявлення біологічної творчості на рівні поведінки, що поступово перетворюється в розумові процеси. Людська творчість репрезентує найвище виявлення принципу само-дуплікації, а продукти творчості розглядаються автором як зовнішнє виявлення природних задатків особистості, наприклад: музика як виявлення емоцій, мистецтво – чуттєвих образів, мова – інтелектуальних понять тощо.

Так людина створює зовнішній світ у межах суб'єктивної діяльності та втілює творчі образи в реальну форму. Виявленням цілісності всіх функціональних структур особистості є інтелект, котрий сприяє саморозвитку всіх компонентів особистісного творчого становлення. У теорії самовідтворення Г. Гутман робить спробу виявити корені творчості у взаємозв'язку двох сторін людської природи – матеріальної та ідеальної. Ця ідея заслуговує на увагу, проте має бути конкретизована [6].

*Інтуїтивізм* (А. Бергсон, Т. Рібо). Представники цього напрямку дослідження проблеми творчого розвитку особистості центральним питанням вважали розвиток інтуїції, котру протиставляли інтелекту. Оскільки інтелект, на їх думку, характеризується певним механіцизмом, що спроможний забезпечити лише дію; інтелект розпізнає не самі явища або речі, а лише їх відношення та спроможність до практичної дії. На противагу цьому – інтуїція, котра спрямовує інтелект, забезпечує перехід уваги з одного об'єкту на інший, змінює напрям аналізу. Тому інтуїція забезпечує змістовність самого життя особистості, адже в основі інтуїції знаходиться творчий потенціал людини. У межах цього напрямку була зроблена спроба побудувати теорію творчого розвитку, засновану на *генетичному методі*, де було показано як у процесі виховання через розвиток природних здібностей особистість набуває ознак оригінальності. У деяких випадках відзначалася фатальність творчості: особистість творить тому, що потребує цього; відповідно творча потреба є спадково визначеною [1, с. 15].

Інтуїція, на думку А. Бергсона, спрямовує інтелект на конкретний об'єкт уваги, змінює напрям аналізу явища, вона визначає сутність людського життя та творчий потенціал людини. Творчість А. Бергсон пов'язує з можливістю вибору, тому наука позбавлена можливості пізнання сутності творчого процесу, адже в її основі теорія детермінізму. Т. Рібо, на противагу А. Бергсону, будує теорію творчого розвитку особистості на основі нового на той час методу – генетичного, відповідно до котрого ознак творчої оригінальності людина набуває у процесі навчання. Т. Рібо, відзначаючи в основному фатальність творчості, у той же час бачить вплив спадковості [4].

*Психоаналіз*. Важливою відмінністю або особливістю творчої діяльності представники традиційного психоаналізу визначали специфічну мотивацію, а точніше особливість теорії полягала у виокремленні певного виду мотивації, котра є активатором творчої поведінки. Предметом наукових досліджень у межах психоаналізу були творчі особистості (З. Фройд), які зберігали здатність, що втрачена великою кількістю людей, звертатися до фантазій неусвідомленого. Проведені дослідження підтвердили психоаналітичну гіпотезу, що особистості – художники, тобто творчі люди, можуть балансувати між контрольованим мисленням й неусвідомленими думками [2, с. 25].

Провідними стимулами творчої діяльності людини З. Фройд називав біологічні інстинкти, що формуються під впливом розвитку історичних суспільств. Біологізаторська концепція, котра включала психоаналітичну концепцію творчого розвитку людини, передбачала формування творчого «Я-ідеального». Поступово наукові інтереси З. Фройда змістилися: від індивідуально-біологічного до соціального розуміння творчого розвитку особистості. Відповідно, особистість почала розглядатися як член суспільства або певної соціальної групи, а творчий розвиток людини, яка постійно перебуває під впливом середовища, набуває певних регресивних змін. Адже з'являється феномен загального у розвитку особистості, з'являється так звана «масова людина», у якій зменшуються індивідуальні риси і з'являються властивості, пов'язані з можливістю навіювання. Відтак унаслідок впливу соціуму творча поведінка може втрачатися [3].

*Теорія бісоціації* (А. Кестлер) у психології творчої діяльності багатьма аспектами продовжує психоаналітичну теорію. Запропонована ідея складається з двох частин: перша включає пропозицію здійснення творчого акту, що є інтерпретацією свідомих й несвідомих процесів, характерних для наукового відкриття, творчого продукту або натхнення до певної діяльності. При цьому всі види творчої діяльності засновані на загальному принципі. Друга частина – це доведення можливості реалізації принципів творчої оригінальності представниками всього живого, особливо людської творчої індивідуальності [2, с. 24].

А. Кестлер [4] пропонує основні положення, що уможливають виникнення творчих синтезів: вербальне мислення є підпорядкованим елементом вирішальної фази творчого акту; мова пов'язує мислителя з реальністю, тому несвідоме з'являється поза мовним процесом; застосування методу спонтанної інтуїції, впливу несвідомого; роль раціональної думки у творчому відкритті є незначною. У своєму дослідженні А. Кестлер доводить генетичну основу творчої діяльності та творчого розвитку особистості, стверджуючи, що «творець – це той, хто творить світ зі своєї власної глибини».

*Індивідуальна теорія* А. Адлера [1, с. 17] спирається на феномен винятковості як результату впливу факторів спадковості й оточуючого середовища на творчий розвиток особистості та її здатність до творчої діяльності. Вихідною позицією цієї теорії є твердження про здатність кожної особистості до використання власної *творчої сили*, котра уможливорює вільну побудову власного життя. Творча сила впливає на особливості сприйняття, пам'яті, уявлення і фантазії, під її впливом людина стає індивідом, здатним до самовизначення. Вищим досягненням теорії А. Адлера є концепція творчого «Я», у котрій втілено принцип активності людського життя, що надає йому значущості. Стиль життя особистості формується завдяки наявності творчих здібностей, при цьому кожна людина здатна вільно створювати власний стиль життя. Загалом творча сила впливає на визначення мети життєдіяльності людини та визначає шляхи досягнення цієї мети, тобто формує вільну та самодостатню людину.

Цінним внеском А. Адлера у науку є положення про цілісність і унікальність особистості. Важливою тенденцією творчого розвитку індивіда автор вважав прагнення зберегти у цілісності власну індивідуальність та постійно розвивати її. Великого значення у творчому розвитку особистості автор надавав впливу соціуму: батьківщини, людей, які оточують у перші роки життя, адже дитина народжується не з готовими якостями особистості, а лише з їхніми задатками, які формуються протягом життя. Формуючи стиль життя, кожна людина є творцем власної особистості, яку вона створює та творчо розвиває із матеріалу спадковості та отриманого досвіду. Творче «Я» людини – це фермент, під впливом котрого факти навколишньої дійсності трансформуються в особистість людини, яка стає суб'єктивною, динамічною, індивідуальною, цілісною із унікальним власним стилем. Творче «Я», на думку А. Адлера, надає життю сенс, воно створює мету життя та шляхи її досягнення. Тобто, А. Адлер розглядав розвиток особистості як акт творчості, котрий надає особистості унікальність і можливість творчо будувати своє життя [5].

*Аналітична теорія особистості* (К. Юнг). Її представники продовжили розвиток індивідуальної теорії А. Адлера та стверджували, що життєва мета кожної людини – це повна реалізація власного «Я», тобто саморозвиток неповторної і цілісної особистості. Розвиток людини у напрямі творчого саморозвитку є унікальним, триває протягом життя і спрямований на результат, що отримав назву «індивідуація», котра не просто досягається і завершується самореалізацією у тому числі професійною. Але ця вища стадія саморозвитку особистості доступна найбільш здібним, освіченим, творчим людям. Адже самореалізація на практиці недоступна більшості людей [1, с. 16].

У межах *психоаналітичної* теорії (Е. Еріксон) проблема творчості пов'язується з психологічними та соціальними стадіями розвитку особистості. Пошук і встановлення особистістю власної ідентичності призводить до набуття нею статусу «досягнутої ідентичності». Цей надвисокий психологічний рівень дозволяє людині набути якостей, необхідних для творчого розвитку: критичність та креативність мислення, здатність до самостійних моральних роздумів та вирішальних висновків, стійкість до групового тиску. У психоаналітичній теорії стадій розвитку особистості Е. Еріксона остання, сьома стадія полягає у творчому розвитку людини, розвитку продуктивного мислення, найвищим досягненням цього рівня є творча продуктивність. До характеристик високорозвинутої продуктивності віднесено: глибока зайнятість і занурення у професію, відповідно висока продуктивність роботи; схвильованість необхідністю вирішення соціальних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю, відповідно мотивованість до створення оригінальних ідей та проєктів [2, с. 186].

У науковій літературі обговорюється думка, що, починаючи з середини ХХ ст., відбулася переорієнтація педагогічних та психологічних досліджень творчої діяльності у напрямі відмови від унікальності творчості взагалі й творчої особистості зокрема. Уявлення про особливість і унікальність особистості, що зумовлені генетичними відхиленнями від нормального розвитку, зміщується на другий план, з'являється твердження про загальність творчих можливостей, котрі розрізняються лише мірою їх актуалізації.

Представники *гуманістичної концепції* розвитку особистості (А. Маслоу) стверджували, що творча діяльність є універсальною характеристикою тих людей, які здатні до самоактуалізації, а прагнення до творчої діяльності відповідно тотожне високій моральності людини, її самоактуалізації і повній людяності. Саме зі здатністю до творчості пов'язуються характеристики креативної особистості, такі як: відкритість, гнучкість, продуктивність, самостійність, сміливість і скромність. Таким чином, у гуманістичному напрямі досліджень творчого розвитку феномен креативності, тобто творчої здібності, і феномен прагнення до самоактуалізації є одним і тим же [2, с. 25].

У гуманістичній концепції людину визначають як свідомого, активного творця власної особистості, якій властиве прагнення до самовдосконалення. Активність людини зумовлює її бажання до творчості й самодостатності. А. Маслоу розумів як визначальний для особистості потяг до самоактуалізації та самовираження й відповідно до творчого розвитку та творіння добра. За А. Маслоу, сутність особистості полягає у наявності гуманістичних потреб і моральності, толерантності та доброзичливості, але реалізувати їх людина може лише за певних умов. Самоактуалізація розуміється А. Маслоу як прагнення людини максимально розвинути творчі здібності та використати даний природою творчий потенціал. Самоактуалізація, до якої здатна лише невелика кількість людей, дозволяє їм досягти вершини можливостей, вона визначає поведінку особистості. Для особистості, що самоактуалізувалася, притаманні такі риси, як: захоплення професією, орієнтація на творчу професійну діяльність; самостійність думок і рішень, незалежність від оточуючого середовища; толерантність, здатність до розуміння думки інших людей, доброзичливість; спонтанність, гнучкість мислення; прагнення до вирішення нових проблем, рефлексії та усвідомлення досвіду власної діяльності. Визначальною позицією гуманістичної концепції є визнання пріоритету творчого потенціалу людини, визнання творчого розвитку універсальною характеристикою людини, адже творчі здібності надані людині від природи, а творчість є універсальною функцією людини [8, с. 46].



Дослідники, які є прихильниками *феноменологічного напрямку теорій* розвитку особистості, виокремили визначальну якість особистості, здатної до творчої діяльності. Авторська ідея полягала у твердженні, що творча особистість – це вільна особистість, здатна розвивати власне «Я» (К. Роджерс), розвивати свої здібності та таланти, реалізувати власний творчий потенціал, у тому числі на емоційному рівні. Для характеристики такої особистості пропонувалося поняття – повноцінно функціонуюча людина. Головною якістю такої людини є креативність, але продукти творчості у вигляді творчих ідей, проєктів, діяльності з'являються тільки у особистості, яка живе яскравим і повноцінним життям. Люди, які здатні творчо розвиватися, прагнуть до конструктивної діяльності, адаптованої до рідної культури, та відповідають особистим потребам; вони здатні гнучко мислити, адаптуватися до нових суспільних умов, але це у будь-якому випадку не можна вважати конформізмом. К. Роджерс у межах цього напрямку розвинув теорію розвитку креативності у кожній особистості. До вимог успішного творчого розвитку людини науковець включив наявність трьох особистісних якостей: відкритість інтелекту, внутрішній локус оцінки, гнучкість у роботі з елементами та поняттями [2, с. 27].

*Концепція творчого інтелекту* Д. Гілфорда відкрила новий напрям розуміння творчого розвитку особистості – інтелектуалізації проблеми творчого розвитку, але з поняття інтелекту був обраний один компонент, а саме – розумовий. Основною відмінністю, порівняно з попередніми теоріями, стала вимога дослідження творчості на рівні її визначних зразків за допомогою методу наукової абстракції, адже творчість є властивістю звичайної людини і алгоритм цієї діяльності принципово однаковий на всіх рівнях творчості або обдарованості. Задля об'єктивного дослідження творчого розвитку використовувався кількісний аналіз [2, с. 63].

Співвідношення категорій творчого розвитку і професійного мислення по відношенню до основних теорій особистості показано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Співвідношення категорій творчого розвитку і творчого мислення відповідно до основних теорій особистості**

| №  | Теорія особистості        | Представники                        | Творчий розвиток                                                                                                      | Професійне мислення                                                                                                      |
|----|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Інтуїтивізм               | А. Бергсон,<br>Т. Рібо,<br>З. Фройд | Творчий розвиток, пов'язаний з інтуїцією                                                                              | Інтелект (розум) протиставляється інтуїції                                                                               |
| 2. | Генетичний підхід         | Т. Рібо                             | Творчий розвиток визнається спадково визначеним                                                                       | Ознак оригінальності мислення людина набуває в процесі навчання та виховання                                             |
| 3. | Психоаналіз               | З. Фройд                            | Головною відмінністю творчого розвитку вважається специфічна мотивація, адже творчість – неусвідомлений процес        | Мислення – усвідомлений і контрольований розумом процес                                                                  |
| 4. | Теорія бісоціацій         | А. Кестлер                          | Розроблена теорія творчого акту, який поєднує свідомі і несвідомі процеси на основі відповідного «емоційного клімату» | Науковий факт емоційно нейтральний. Усунення свідомого контролю може звільнити розум від примусу «дисциплінованої думки» |
| 5. | Біологіза-торський підхід | Г. Гутман                           | Людська творчість визначається як виявлення біологічної творчості на поведінковому рівні                              | Інтелект людини є виявленням загальної цілісної особистості й посередником між свідомими і несвідомими процесами         |
| 6. | Індивідуальна теорія      | А. Адлер                            | Творчість – це вільна, усвідомлена активність, вона робить людину індивідом, здатним до самовизначення.               | Творча сила є основним фактором розвитку мислення                                                                        |

|     |                              |                                 |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                   |
|-----|------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     |                              |                                 | Концепція творчого «Я» передбачає як основний принцип активність особистості                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                   |
| 7.  | Аналітична теорія            | К. Юнг                          | Творчість – кінцева мета повної реалізації «Я», тобто становлення неповторного цілісного індивіда                                                                                    | Мислення і почуття – альтернативні способи створення рішень і суджень. Самореалізація людини передбачає рівновагу між ними                                                                        |
| 8.  | Психо-аналітична теорія      | Е. Еріксон                      | Проблема творчості пов'язується з психосоціальними стадіями розвитку особистості. На найвищій стадії «досягнутої ідентичності» особистість набуває якостей, необхідних для творчості | Сутність творчості визначається через категорію мислення, а саме: якостями творчості є незалежність мислення, здатність до складних моральних міркувань і висновків, стійкість до групового тиску |
| 9.  | Гуманістична теорія          | А. Маслоу, Е. Фромм, К. Роджерс | Творчість є універсальною характеристикою людей, здатних до самореалізації                                                                                                           | З творчою здібністю пов'язуються такі розумові характеристики: гнучкість, безпосередність, сміливість, відкритість                                                                                |
| 10. | Теорія вчинку                | В.Роменець                      | Поняття «вчинок» розкривається категоріями свобода, творчість, саморозвиток, самовдосконалення                                                                                       | Розглядає мислення як вчинок                                                                                                                                                                      |
| 11. | Концепція творчого інтелекту | Дж.Гілфорд                      | Творчість є властивістю звичайної, нормальної людини, і структура її принципово однакова на всіх рівнях обдарованості                                                                | Творча здібність – «креативність» – ототожнюється з дивергентним мисленням                                                                                                                        |

Аналіз наукової літератури з проблеми творчого розвитку викладача дозволив нам виокремити декілька підходів до розуміння сутності досліджуваного поняття та співвідношення його з педагогічною творчістю, а саме такі підходи: *гуманістичний* – сутність педагогічної творчості пов'язується з творчим розвитком особистості учня з акцентом на цінності та значущість продукту творчості, а творчий розвиток викладача в цьому випадку визначається здатністю до ефективних та нестандартних шляхів вирішення педагогічних проблем, котрі призводять до позитивного результату; *продуктивний* – при визначенні педагогічної творчості увага акцентується на ефективності, результативності та доцільності педагогічної діяльності, а педагогічне мислення розглядається засобом, що забезпечує оптимальне вирішення освітніх проблем; *особистісний* – педагогічна творчість розглядається як професійна майстерність викладача, його мотивованість та особистісні якості, а визначальним чинником вважається прагнення викладача збагатити власний інтелектуальний рівень, потребу в інноваційній діяльності, саморозвитку, активності та самостійності; *інноваційний* – педагогічна творчість викладача ідентифікується з інноваційною діяльністю, спрямованістю на інноваційне вирішення педагогічних проблем, а значення творчого професійного мислення розширюється і охоплює пошук оригінального рішення та шляхів втілення його в практику.

**Висновки.** Таким чином, у педагогічній науці висвітлено основні підходи щодо визначення конкретних теорій і моделей, котрі відображають сутнісні характеристики категорії творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. Розглядаються характеристики приналежності до певної освітньої парадигми у межах трьох пріоритетів: біологічного, соціального та гуманістичного. Традиційно до основних критеріїв аналізу теорій творчого розвитку особистості

відносно: біологізаторський підхід, інтуїтивізм, теорію бісоціації, індивідуальну теорію, аналітичну теорію, психоаналітичну теорію, гуманістичну концепцію тощо.

### Література

1. Акімова О. В. Деякі питання співвідношення категорій творчості й мислення. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 45. Вінниця. 2016. С.14–19.
2. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: [Монографія]. Вінниця: ТОВ фірма «Пданер», 2013. 340 с.
3. Гарасимів Т. Аналіз основних концепцій есенції поведінки людини. URL: [http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/garasumiv\\_o.pdf](http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/garasumiv_o.pdf) (дата звернення: 19.04.2022).
4. Енциклопедія практичної психології. URL: [http://psychologis.com.ua/analiticheskaya\\_teoriya\\_lichnosti.htm](http://psychologis.com.ua/analiticheskaya_teoriya_lichnosti.htm) (дата звернення: 12.04.2022).
5. Махній М.М. Історія психології: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. URL: <https://makhnii-history.blogspot.com/2018/05/6-4.html> (дата звернення: 02.05.2022).
6. Основні історико-теоретичні концепції у віковій психології. URL: [https://pidru4niki.com/1594102437157/psihologiya/osnovni\\_istoriko-teoretichni\\_kontseptsii\\_vikoviy\\_psihologiyi](https://pidru4niki.com/1594102437157/psihologiya/osnovni_istoriko-teoretichni_kontseptsii_vikoviy_psihologiyi) (дата звернення: 02.05.2022).
7. Постригач Н. О. Сучасні філософсько-педагогічні концепції розвитку педагогічної освіти в країнах Південної Європи. Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 2 (41). С. 210–212.
8. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с. С.45–50.
9. Філософія освіти: [навч. посіб. / заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
10. Чумак О.В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf) (дата звернення: 20.04.2022).

### References

1. Akimova O. V. (2016) Deiaki pytannia spivvidnoshennia katehorii tvorchosti y myslennia. [Some questions of the relationship between the categories of creativity and thinking] Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohohii. Vypusk 45. Vinnytsia. 2016. S.14–19.
2. Akimova O.V. (2013) Formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia [The formation of creative thinking of the future teacher]: [Monohrafiia]. Vinnytsia: TOV firma «Pdaner», 2013. 340 s.
3. Harasymiv T. (2022) Analiz osnovnykh kontseptsii esentsii povedinky liudyny. [The analysis of the basic concepts of the essence of human behavior] URL: [http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/garasumiv\\_o.pdf](http://science.lp.edu.ua/sites/default/files/Papers/garasumiv_o.pdf) (data zvernennia: 19.04.2022).
4. Entsyklopediia praktychnoi psykhohohii. [Encyclopedia of Practical Psychology] URL: [http://psychologis.com.ua/analiticheskaya\\_teoriya\\_lichnosti.htm](http://psychologis.com.ua/analiticheskaya_teoriya_lichnosti.htm) (data zvernennia: 12.04.2022).
5. Makhnii M.M. (2016) Istoriia psykhohohii: navchalnyi posibnyk. [History of psychology] Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo». URL: <https://makhnii-history.blogspot.com/2018/05/6-4.html> (data zvernennia: 02.05.2022).
6. Osnovni istoryko-teoretychni kontseptsii u vikovii psykhohohii. [Basic historical and theoretical concepts in age psychology] URL: [https://pidru4niki.com/1594102437157/psihologiya/osnovni\\_istoriko-teoretichni\\_kontseptsii\\_vikoviy\\_psihologiyi](https://pidru4niki.com/1594102437157/psihologiya/osnovni_istoriko-teoretichni_kontseptsii_vikoviy_psihologiyi) (data zvernennia: 02.05.2022).
7. Postryhach N.O. (2017) Suchasni filosofsko-pedahohichni kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity v krainakh Pivdennoi Yevropy. [Modern philosophical and pedagogical concepts of pedagogical education in the countries of Southern Europe] Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». Vypusk 2 (41). S. 210–212.
8. Stoliarenko O. B. (2012) Psykhohohii osobystosti. Navch. [Personality psychology] posib. K.: Tsentr uchbovoi literatury, 280 s. S.45–50.
9. Filosofiia osvity [Philosophy of education] (2009): [navch. posib. / zah. red. V. Andrushchenka, I. Predborskoi]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 329 s.
10. Chumak O.V. (2022) Paradyhma osvity XXI stolittia: innovatsiini aspekty. [21st Century Education Paradigm: Innovative Aspects] URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf) (data zvernennia: 20.04.2022).

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-52-56

ОЛЕНА ДЖЕДЖУЛА

orcid.org/0000-0001-7004-1500

DzhedzhulaO@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри математики,  
фізики та комп'ютерних технологій  
Вінницького національного аграрного університету  
вул. Сонячна 3, м. Вінниця

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КОНТЕКСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкривається роль професійної відповідальності в інженерній діяльності у сучасному техногенному суспільстві. Визначено особливості технічної діяльності, що забезпечують професійний контекст у графічній підготовці студентів-першокурсників. Визначено потенціал графічних дисциплін для формування професійної відповідальності фахівців технічних спеціальностей. Описано зміст імітаційної гри «Робота відділу технічного контролю», яка сприяє формуванню професійної відповідальності майбутнього інженера та відтворює особливості сучасної технічної діяльності.

**Ключові слова:** професійна відповідальність, технічна діяльність, графічна підготовка.

OLENA DZHEDZHULA

doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Mathematics,  
Physics and Computer Technologies of Vinnytsia National Agrarian University,  
3 Soniacna Str., Vinnytsia

## FORMATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE CONTEXT OF PECULIARITIES OF GRAPHIC TRAINING

The article reveals the role of vocational responsibility in engineering in modern man-made societies. The peculiarities of technical activity which provide a vocational context in the graphic training of first-year academic students (innovation, determination of strategic factors, definition of tools or modes, evaluation of engineering offers, assistance in decision-making) have been defined. Vocational responsibility is considered as a multi-structured personal development, that is determined by the requirements to engineering activities and is assessed by the implementation of effective engineering activities by mastering the profession, formed by readiness for continuous vocational personal self-development. The potential of graphic disciplines (descriptive geometry, engineering and computer graphics) in forming the vocational responsibility of specialists in technical specialties, starting from the first year, has been determined. The content of the imitation game «Operation of the technical control department» has been described, that will help to form a future engineer's vocational responsibility and reproduce the peculiarities of modern technical activities. The suggested game enables you to display the stages of technical control, provides a theoretical discussion of the stages of control, which are impossible at the university. The conducted among students survey confirms the efficiency of the offered game for forming future engineers' responsibility. The implementation of the business game «The operation of the technical control department» has revealed the positive dynamics of understanding the significance of vocational responsibility and the need for continuous improvement of engineers' professional competence.

**Key words:** vocational responsibility, technical activity, graphic training.

Занепокоєння з приводу професійної відповідальності майбутніх інженерів сьогодні виникає не випадково. Сучасний техногенний світ вимагає глибоких знань техніки та технологій, швидкого прийняття нестандартних рішень, усвідомленості наслідків власної професійної діяльності. Майже 32 % випускників за інженерними спеціальностями за спостереженнями останніх років змінюють професію після закінчення технічних університетів [2,6]. На думку фахівців серед причин такого негативного явища можна назвати не лише недостатню заробітну плату або відсутність роботи за спеціальністю (слід зауважити, що інженерні спеціальності сьогодні, навпаки, користуються попитом), але й фактор професійної придатності, невпевненість у знаннях тощо. Проблема професійної відповідальності на сьогодні не знайшла достатнього висвітлення у наукових дослідженнях й потребує ретельного аналізу та пошуку шляхів її вирішення.

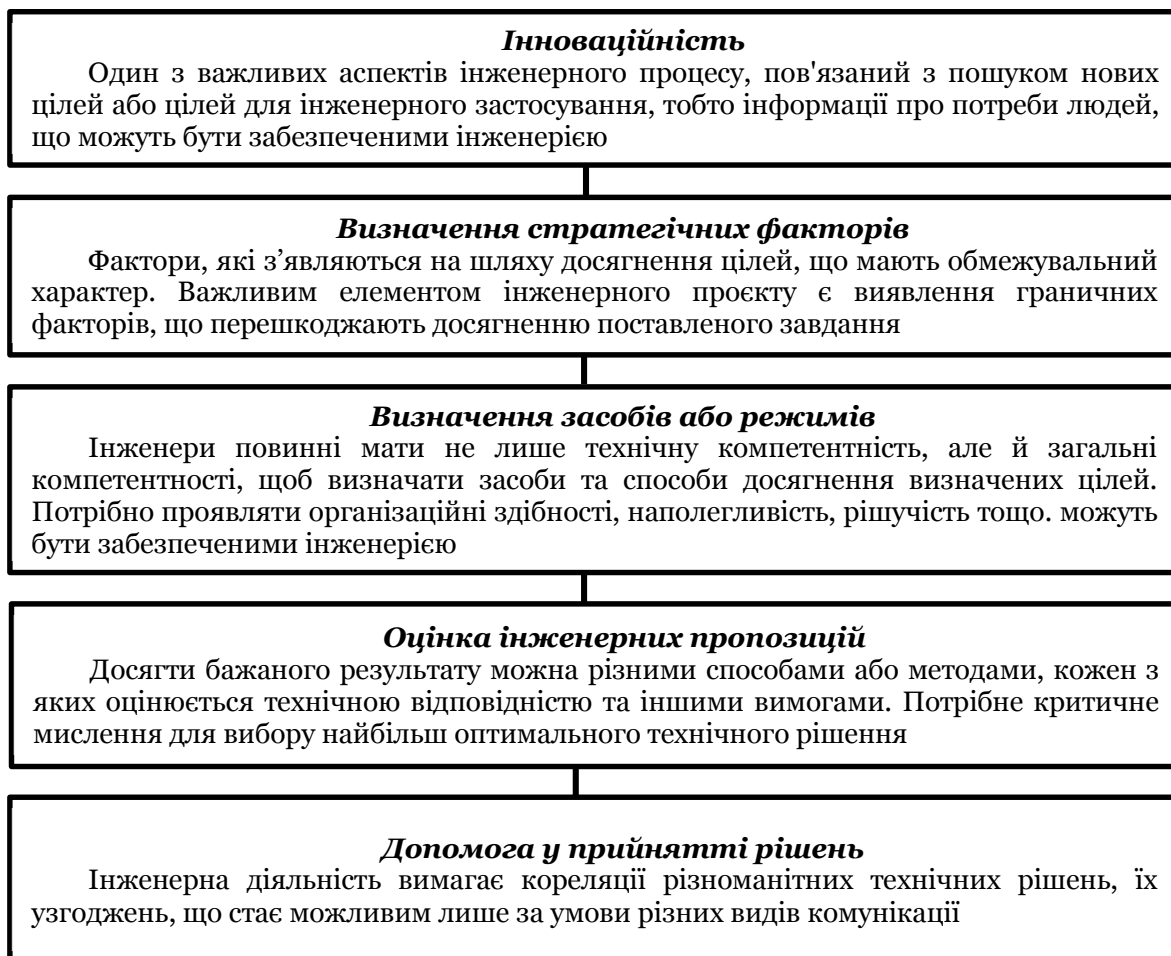
Різні аспекти професійної відповідальності розглядають Бульвінська О. [1], Воєвутко Н. [2], Гузар О. [3], Глінянюк Н. [4], Нагорна Н. [6], Ковальчук В. [7] та інші науковці. Слід зазначити, що шляхи формування професійної відповідальності дослідники тісно пов'язують з питаннями професійно-особистісного розвитку, вихованням, професійною орієнтацією молоді тощо. Наше дослідження спрямоване на пошук шляхів формування даного феномену під час навчання студентів у технічних університетах з урахуванням особливостей технічної діяльності.

Зважаючи на виключну роль графічної підготовки для інженера, **мета** нашої роботи полягає у визначенні її потенціалу для формування професійної відповідальності фахівців за технічними спеціальностями.

Враховуючи загальновизнані трактування, ми розглядаємо професійну відповідальність як багатоструктурне особистісне утворення, яке детермінується вимогами інженерної діяльності та оцінюється її ефективним здійсненням та сформованою готовністю до постійного професійно-особистісного саморозвитку.

Рівень відповідальності при здійсненні інженерної діяльності визначається потребами суспільства, темпами розвитку інформаційних технологій, що дозволяє виокремити певні ознаки інженерної діяльності пов'язані, у першу чергу, з процесами проєктування та конструювання, що ґрунтуються на графічній підготовці студентів.

Особливої уваги заслуговує використання інформаційних технологій у сучасній інженерній діяльності. Сучасні системи автоматизації конструкторської документації динамічно змінюються. Науковці зауважують, що використання графічних редакторів забезпечують: здатність генерувати пізнавальну мотивацію; наявність дослідницької творчої активності; можливість створення оригінальних рішень; високу швидкість сприйняття навчально-наукової інформації; оволодіння асоціативним мисленням; схильність до системного синтезу, аналізу, узагальнення, порівняння та абстракцій; уміння керувати інформаційними потоками; наполегливість, цілеспрямованість; прояв інтелектуальної цікавості та прагнення до знань; креативність (оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення) [6,7]. При використанні графічних програм необхідно досконало розуміти послідовність дій, що призведуть від вихідних даних до результату. Ефективна інженерна діяльність при роботі з інформаційними технологіями вимагає логіки дій з програмою, щоб, ґрунтуючись на законах нарисної геометрії, стандартах інженерної графіки, отримувати розрахунок і візуалізацію результату. Іншими словами, різко зростає алгоритмізація інженерної діяльності. Алгоритмізація для інженера в умовах інформатизованого суспільства стає необхідною умовою поєднання теорії і практики професійної діяльності, складовою технічної культури та загальної культури мислення. Всі ці складові можуть розглядатися як структурні елементи професійної відповідальності інженера, адже вони забезпечують якісну технічну діяльність (рис.1).



**Рис.1. Особливості інженерної діяльності**

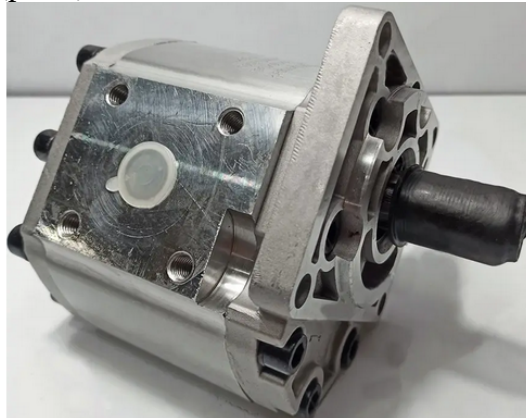
Отже, у процесі формування професійної відповідальності інженера варто враховувати вище наведені особливості.

Формування професійної відповідальності у майбутніх фахівців має довготривалий характер, тому надзвичайно важливо цей процес розпочинати з першого курсу. Одними з перших професійно орієнтованих дисциплін на першому курсі для студентів технічних спеціальностей вважається нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка.

Саме при вивченні цих дисциплін студенти починають розуміти особливості технічної діяльності. Графічна підготовка майбутніх інженерів є першим етапом формування фахової компетентності фахівця і містить значний потенціал для формування його професійної відповідальності. Робота з графічною документацією вимагає уважності, логічного та просторового мислення, наполегливості. Використання сучасних технологій навчання одночасно розкриває можливості для формування навичок колективної роботи, інноваційної діяльності тощо.

Використання під час графічної підготовки імітаційних методів навчання дозволяє створити контекст сучасної технічної діяльності. Як приклад наведемо зміст авторської ділової гри «Робота відділу технічного контролю». На виробництві технічний контроль є обов'язковою процедурою, яка забезпечує якість продукції. Основна мета технічного контролю полягає у перевірці відповідності об'єктів виробництва встановленим технічним вимогам. Від якості проведення технічного контролю у кінцевому рахунку залежить якість виробленої продукції, а також безпека виробництва. Тому у процесі такої імітаційної гри студенти починають розуміти значення відповідальності у професійній діяльності, оцінюють власну позицію щодо важливості знань, умінь, організаційних навичок, здійснення комунікації тощо. Сутність гри «Робота відділу технічного контролю» полягає у наступному. Система організації контролю якості продукції потребує певних виконавців операцій контролю: робітника, наладчика, бригадира, майстра, контролера цеху, контролера ВТК, майстра ВТК, працівників лабораторії, робітника-контролера та інженерно-технічних працівників (ІТР) випробувальних станцій та стендів, окремих категорій працівників відділу матеріально-технічного постачання (товарознавці, інженери з комплектації та ін.), окремих працівників відділів головного механіка (інспектори з експлуатації та ін.), головного інженера та інших служб підприємства, ІТП технічних служб (технологи, конструктори та інші фахівці). Тому у процесі гри мають бути відображені всі складові (або більшість) даної системи.

Студенти поділяються на бригади, кожна з яких виконує певні функції системи організації контролю якості продукції. Зокрема, об'єктом технічного контролю ми пропонуємо гідравлічний насос Hydro-pack 20A25X086H (рис.2)



**Рис. 2. Зразок об'єкта технічного контролю**

Послідовність здійснення контролю повинна бути поетапною (деякі види технічного контролю неможливо відтворити в умовах університету за відсутності потрібного обладнання, тому такі види технічного контролю обговорюються у теоретичному плані):

1. Контроль розмірів (розмірний контроль) – перевірка відповідності лінійних, кутових розмірів та взаємного розташування поверхонь вимогам креслеників чи технічних умов.
2. Візуальний контроль – зовнішній огляд деталей чи готових виробів. Візуальний контроль дозволяє виявити, чи всі виробничі операції на деталі або виробі виконані, чи є необхідні тавра та супровідні документи, а також виявити поверхневі дефекти.
3. Спеціальний контроль – застосування таких спеціальних методів контролю, як контроль на герметичність, світлонепроникність та ін.
4. Контроль механічних властивостей – випробування зразків матеріалів на розтяг, стиснення, ударну в'язкість тощо (обговорюється теоретично).
5. Металографічне дослідження – визначення структури металу контрольованого виробу (сировина, напівфабрикати тощо) (обговорюється теоретично).

6. Дослідження ресурсу виробу – виявлення відповідності реального ресурсу випробуваного зразка вимогам нормативно-технічної документації.
7. Контроль технологічного процесу – перевірка відповідності характеристик, режимів та інших показників технологічного процесу встановленим вимогам (обговорюється теоретично).
8. Операційний контроль продукції чи технологічного процесу після завершення певної виробничої операції (обговорюється теоретично).
9. Раптовий контроль – контроль продукції або технологічного процесу, термін проведення якого не регламентований (обговорюється теоретично).
10. Активний контроль – контроль продукції або технологічного процесу, що здійснюється у процесі виготовлення продукції вимірювальними приладами, вбудованими у технологічне обладнання, і використовуваний для управління процесом виготовлення.
11. Вхідний контроль – контроль споживачем сировини, матеріалів, комплектуючих виробів та готової продукції, що надійшли з інших підприємств або ділянок виробництва.
12. Приймальний контроль – контроль продукції, за результатами якого приймають рішення про її придатність до постачання або використання.

Запропонована ділова імітує діяльність міні-конструкторського бюро в студентській групі, коли кожен студент засвоює навчальний матеріал індивідуально відповідно до власних здібностей та схильностей, що забезпечує досягнення успішності кожною особистістю і формує відчуття відповідальності за доручену роботу. Кожен студент стає особливим у рамках своєї навчально-пізнавальної діяльності. Один із способів формування усвідомленості відповідальності – створення змагальних та «досяжних» систем, де кожен учасник може розраховувати на успішність й на визнання участі у роботі відповідно докладеним зусиллям. Тому зміст завдань потрібно підбирати максимально індивідуалізуючи роботу для кожного студента відповідно до його здібностей. З цієї метою підготовлено блок індивідуальних завдань з конструкторською документацією до складального вузла. Кожний комплект документів має різну степінь адаптованості інформації відповідно до здібностей студентів. Проте обов'язково включає ряд компонентів, які підтримують конструкторську роботу, оскільки містить невідомі елементи. На основі вихідних даних (незакінченого кресленника складальної одиниці, опис її пристрою, незакінченої специфікації та методичні вказівки до проведення ділової гри). Безпосередньо при роботі з конструкторською документацією студенту необхідно самостійно: вивчити принцип дії запропонованої складальної одиниці; закінчити кресленник складальної одиниці та специфікації згідно методичним вказівкам.

Слід зазначити, що формування професійної відповідальності не може бути одномоментним актом. Потрібна системна і цілеспрямована робота. Тому протягом вивчення графічних дисциплін особлива увага приділялась оцінюванню якості виконання графічних робіт як конструкторських документів. Мотиваційним впливом ставала для студентів кількість балів за графічну роботу, яка включала дотриманість оформлення графічних робіт відповідним стандартам. Це від студентів вимагало відповідального підходу до вивчення Єдиної системи конструкторської документації, здійснення пошукової роботи, вміння контролювати свою діяльність, розвивати уважність, дисциплінованість при дотриманні термінів здачі графічних робіт тощо. У процесі проведення ділової гри велося спостереження не лише за правильністю прийняття рішення студентами, але й за їх поведінкою, готовністю виправляти допущені помилки, наполегливо відшукувати правильне рішення. Включення студентів в активну самостійну роботу, постійна підтримка викладачем, організація контролю власної діяльності спрямо формуванню адекватної самооцінки, необхідності співставляти свою виконану роботу з роботою інших студентів. Колективна робота забезпечує не лише певні види комунікації, але й акцентує увагу на потребі «не підвести» своїх колег у роботі, що є одним з важливих спонукальних мотивів у професійній відповідальності.

На початку і наприкінці проведення ділової гри зі студентами проводилося анкетування з метою визначення рівня сформованості мотивації щодо якісного здійснення професійної діяльності, розуміння відповідальності за результати власної діяльності, потреби у постійному підвищенні рівня професійної компетентності. Аналіз отриманих результатів засвідчив зростання розуміння значення професійної відповідальності за визначеними показниками з 38,7% до 66,5%.

Отже, важливою умовою формування професійної відповідальності для студентів технічних спеціальностей слід вважати відображення у змісті дисциплін (зокрема графічних дисциплін) особливостей технічної діяльності. Впровадження ділової гри «Робота відділу технічного контролю» виявила позитивну динаміку розуміння значення професійної відповідальності та необхідність постійного удосконалення професійної компетентності фахівців інженерного профілю. Подальші перспективи дослідження потребують розробки методик на основі інтегрованого підходу з метою забезпечення наскрізності у формуванні професійної відповідальності майбутніх інженерів.

## Література

1. Бульвінська О., Дівінська Н., Дяченко Н., Жабенко О., Линьова І., Скиба Ю. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково- педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 131 с.
2. Воевутко Н. Ю. Сучасні тенденції університетської освіти в умовах соціально-економічних трансформацій в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 24–27.
3. Гузар О., Ліоненко М. Моделі уроків розвитку критичного мислення: аналіз та особливості конструювання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2021. № 1. С. 75–80.
4. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf) (дата звернення: 12.03.2021).
5. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксиома. С. 190–206.
6. Нагорна Н. О. Змістова характеристика поняття "проектно-технологічна компетентність" майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 177(2). С. 20–24.
7. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

## References

1. Bul'vins'ka O., Divins'ka N., Dyachenko N., Zhabenko O., Lyn'ova I. & Skyba Y. Teoretychni osnovy i tekhnolohiya profesiynoho rozvytku naukovo- pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehratsiyi vyshchoyi osvity i nauky [Theoretical bases and technology of professional development of scientific and pedagogical workers of universities in the conditions of integration of higher education and science]. Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2017. 131 p. (In Ukrainian).
2. Voevutko N. Yu. (2012) Modern trends in university education in terms of socio-economic transformations in Ukraine. *Pedagogical education: theory and practice*, 11. 24–27. (In Ukrainian).
3. Huzar O., Lionenko M. Modeli urokiv rozvytku krytychnoho myslennia: analiz ta osoblyvosti konstruiuvannia. [Models of lessons for the development of critical thinking: analysis and design features.] *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria: Pedahohika*, 2021. No 1. P. 75–80. (In Ukrainian).
4. Hlynianyuk, N. V. (2010) Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy suchasnoyi student-s'koyi molodi. [Psychological and pedagogical conditions for the formation of value orientations of modern student youth]. Available at: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf). (In Ukrainian).
5. Didyk N.M. Profesiino znachushchi kharakterystyky osobystisnoi zrilosti maibutnikh psykholohiv [Professionally significant characteristics of personal maturity of future psychologists]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy*. 2010. Vyp. 7. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. S. 190–206. (In Ukrainian).
6. Nahorna N. O. Zmistova kharakterystyka ponyattya "proektno-tekhnolohichna kompetentnist" maybutnikh vchyteliv tekhnolohiy [Semantic characteristics of the concept of "design and technological competence" of future technology teachers]. *Naukovi zapysky [Tsentral'noukrayins'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser. : Pedahohichni nauky*. 2019. Vyp. 177(2). S. 20–24. (In Ukrainian).
7. Koval'chuk V. A. Profesiynyy samorozvytok maybutn'oho fakhivtsya: monohrafiya. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2011. 204 p. (In Ukrainian).



НАТАЛІЯ ДУШЕЧКІНА

orcid.org/0000-0002-4203-7122

nataxeta74@gmail.com

доцент кафедри хімії, екології та методики їх навчання  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
вул. Садова, 2, м. Умань

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

У статті проаналізовано сучасні підходи до вивчення особистості професіонала. Розкрито проблеми професійного розвитку особистості вчителя. Встановлено, що для розкриття професійного розвитку особистості необхідні такі методологічні підходи: акмеологічний підхід, до якого відносять психологічні резерви вчительських здібностей; деонтологічний підхід, який актуалізує ставлення вчителя до себе, самосвідомості особистості, чітко визначаючи «труднощі освіти»; культурологічний підхід, який передбачає самовизначення особистості у культурі мислення, дії, почуттів, спілкуванні та поведінці; аксіологічний підхід, який дозволяє виявити значущі особистісні якості педагога. Визначено професійні компетентності майбутнього фахівця. Доведено, що розвиток професіонала є результатом формування особистості у професійній діяльності, професійних взаємодіях та особистісному просторі.

**Ключові слова:** професіоналізм, особистість працівника, професійне становлення особистості, особистісний розвиток, професійні компетентності, методологічні підходи.

NATALIIA DUSHECHKINA

associate Professor of Chemistry, Ecology and Methods of Teaching,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
str., Sadova, 2, Uman

## MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF THE PERSONALITY OF A PROFESSIONAL

The article analyzes modern approaches to the study of the professional's personality in the process of orienting the future teacher to professionally significant values, which include the education of individuality, contribute to the disclosure of creative abilities of the individual, the development of values. Problems of professional development of the teacher's personality are revealed. It is established that the following methodological approaches are necessary for the disclosure of professional development of personality: acmeological approach, which includes psychological reserves of teaching abilities, competencies, skills, personal freedom, etc.; deontological approach, which actualizes the teacher's attitude to himself, self-consciousness of the individual, clearly defining the "difficulties of education" that are part of its development: self-discipline, independence, self-expression, selfishness, self-esteem, self-control, self-development, self-education, self-improvement; culturological approach, which involves self-determination of the individual in the culture of thinking, acting, feelings, communication and behavior; axiological approach, which allows to identify significant personal qualities of the teacher. The professional competencies of the future specialist are determined, which allow the teacher to perform professional functions, successfully adapt to constantly changing socio-pedagogical conditions, comprehend culture and contribute to its development. A feature of professional competencies is the ability to use the acquired knowledge, the generation of new phenomena, information, objects of reality in the process of continuous personal self-improvement.

It is proved that the development of a professional is the result of personality formation in professional activity, professional interactions and personal space.

**Key words:** professionalism, employee's personality, professional development of personality, personal development, professional competencies, methodological approaches.

На сьогодні, особлива увага приділяється модернізації змісту вітчизняної освіти, її орієнтації на нові підходи до загальноосвітньої та професійної підготовки. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки визначає завдання вивчення становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя з урахуванням умов соціуму, що раціонально змінилися, нових вимог інформаційної цивілізації, інтеграції України у світову (європейську) освітню спільноту.

Педагогічна діяльність за змістом і характером глибоко особистісно значуща. Цінностями педагогічної професії є ті її особливості, які дозволяють реалізувати потреби в самореалізації особистості в пізнанні, спілкуванні та творчості, служать орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей.

На етапі розвитку педагогіки актуальний аксіологічний підхід у підготовці вчителя, який дозволяє виявити як об'єктивно значущі особистісні якості педагога, а й звернутися до суб'єктивним значимим орієнтирам професійної діяльності. Аксіологізація педагогічної освіти може бути розглянута у загальному контексті оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя.

Процес орієнтації майбутнього вчителя на професійно значущі цінності передбачає виховання індивідуальності, сприяння розкриттю творчих здібностей особистості, розвитку ціннісного ставлення до професії.

Нові вимоги до педагога-професіонала передбачають вивчення наукових передумов формування особистості сучасного вчителя з урахуванням реалій сьогодення, а також звернення до накопичених в науці знань про процес формування особистості вчителя.

Характеристику цих вимог здійснено у працях науковців (М. Барчій, С. Мірошник, О. Блінов, Н. Іванцова, А. Ткаченко, В. Ягупов, Ш. Амонашвілі, О. Кіліченко, С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай, Н. Підбуцька, Н. Пророк, І. Хоржевська, О. Дубасенюк).

Проте, авторами не розкриті домінуючі напрями вивчення особистості професіонала з урахуванням методичних підходів та тенденцій.

**Метою статті** є розкриття сучасних підходів до вивчення особистості професіонала. У роботі застосовано метод аналізу наукової літератури; метод узагальнення.

Вивченням закономірностей формування особистості вчителя на основі професійного підходу займалися такі науковці, як: С. Мірошник, О. Блінов, Н. Іванцова, А. Ткаченко, В. Ягупов, О. Кіліченко та ін.

С. Мірошник розглядає процес формування особистості вчителя, як розвиток його педагогічних здібностей та майстерності. Автор простежує механізм та послідовність професійно важливих якостей майбутнього вчителя у системі його підготовки у перші роки самостійної роботи, показує, що педагогічна діяльність складається з ряду внутрішньо пов'язаних компонентів. Кожному відповідає певна група робочих функцій, і навіть педагогічних здібностей як індивідуальної форми відображення педагогічної діяльності: конструктивних, організаторських, комунікативних [8].

А. Ткаченко досліджував проблему формування особистості вчителя, становлення його характеру, вироблення в нього професійних умінь та навичок у процесі практичної діяльності. Він сформував науково-практичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у системі вищої педагогічної освіти з позиції психологічних закономірностей розвитку особистості [11].

У дослідженні О. Кіліченко, особистість вчителя розглядається з погляду розмежувань особистісних, професійних якостей та педагогічних здібностей. через опитування вчителів, встановлені якості, які вважатимуться професійно цінними у роботі вчителя [6].

Н. Підбуцька, вирізняє особистість вчителя, який повинен відрізнятися сформованим науковим світоглядом, ідейно-моральними переконаннями, науковим стилем мислення, психолого-педагогічними знаннями, знаннями про людину та про соціальну психологію, сучасною дидактичною культурою, володінням усіма видами учительської праці, науково-дослідницькими вміннями та навичками, готовністю до самовиховання та самоосвіти, високою культурою педагогічного спілкування, сформованими педагогічними здібностями до творчої діяльності, вмінням розвивати та формувати індивідуальні схильності та творчі здібності учнів [9].

Професійного підходу дотримується Н. Пророк, яка здійснила класифікацію професійно значимих властивостей вчителя та об'єднала їх у три групи: особистісні; якості, пов'язані з навчальною діяльністю; якості, пов'язані з виховною роботою вчителя [10].

Особистісний потенціал професіонала розкривають через акмеологічний підхід М. Барчій, О. Кіліченко, Н. Підбуцька, І. Хоржевська. Автори до нього відносять психологічні резерви вчительських здібностей, компетентності, уміння, особисту свободу тощо [2, 6, 9, 13].

Професіоналізм вчителя у дослідженнях О. Кіліченко – це показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, зумовлений реалізацією його громадянської зрілості, відповідальності та професійного обов'язку [6].

Автором виділено три складові компоненти професіоналізму: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення, що співвідноситься із ціннісним ставленням до професії, яке містить три диспозиційні аспекти:

- потреба у вивченні сутності змісту та структури основ професіоналізму педагогічної діяльності (професіоналізм знань);
- готовність до самостійної роботи, що відповідає професіоналізму педагогічного спілкування;
- трансформація соціально-значущих педагогічних цінностей в особистісному (професіоналізм) самовдосконаленні.

На початку 90-х педагогічну теорію доповнює деонтологічний підхід, сутність якого зводиться до формування особистості майбутнього вчителя на основі професійних поведінкових відносин.

В основу схеми дослідження особистості майбутнього вчителя покладено динамічний принцип вивчення особистості, що враховує діалектику вищих та внутрішніх умов.

На думку В. Ягупова, існує 3 сфери відносин: відношення до предметного світу (вчення, праця, мистецтво); ставлення до всього живого (зокрема до людини – найвищої загальнолюдської цінності); ставлення людини до самої себе (самоцінність особистості).

З погляду деонтологічного підходу автор актуалізує ставлення вчителя до себе, самосвідомості особистості, чітко визначаючи «труднощі освіти», які входять у його розвиток: самодисципліна, самостійність, самопрояв, самолюбство, самооцінку, самоконтроль, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення [14].

Ця думка справедлива, оскільки на основі самосвідомості особистості формується образ «я-педагог» та його компоненти «я-реальне», «я-ідеальне».

У ході характеристики вчителя-майстра не можна не звернути увагу на думку Ш. Амонашвілі, який вважає, що бути майстром педагогічної справи – означає мати вихідну педагогічну позицію своєї діяльності; володіти методикою, технологією реалізації вихідної позиції у педагогічному процесі; постійно шукати шляхи повноцінного, ударного, глибинного, точного, а іноді витонченого та майстерного вирішення проблем навчання та виховання [1].

У аспекті культурологічного підходу формування особистості вчителя передбачає самовизначення його у культурі мислення, дії, почуттів, спілкування та поведінки.

Культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння учителем культури як процес особистісного відкриття; створення світу культури у собі, розвиток ідей діалогу культур, у якому відбувається індивідуальна, особистісна актуалізація закладених у ній смислів [7, с. 21].

Об'єктивна єдність загального, соціально-морального та професійного розвитку особистості вчителя актуалізує формування у нього педагогічної культури. Вона являє собою впорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології педагогічної діяльності. Наявність такої культури дозволяє вчителю занурюватися у внутрішній світ школяра, вивчати та діагностувати рівень розвитку своїх вихованців, відкривати перед ними нові пласти духовного життя людства.

Розглядаючи культуру майбутнього педагога як одну з професійно значущих якостей, звертаємо увагу на формування основ професійної культури, яке є тривалим і складним процесом [7]. В основі формування будь-якого виду культури лежать ціннісні орієнтації особистості. Зазначимо найбільш значущі для педагога групи цінностей: цінності пов'язані із самоствердженням; колективістсько-групові; інтерперсональні (цінності-відносини); цінності «Я»; цінності, зумовлені можливістю самореалізуватися; об'єктивні цінності (наука, інтелігентність, мораль тощо).

У педагогічній науці та практиці виділяється методологічна культура майбутнього вчителя, яка є професійно значущою якістю особистості. До компонентів методологічної культури майбутнього вчителя Н. Іванцова відносить: усвідомлення формулювання та творче вирішення педагогічних завдань, майстерність вчителя, методичну рефлексію. Методична рефлексія постає як умова професійного зростання, оскільки постійний самоаналіз, виявлення причин своїх успіхів та невдач дозволяють удосконалювати педагогічну діяльність. До системи формування методологічної культури майбутнього вчителя можуть входити такі елементи: теоретична та практична підготовка у навчальному закладі (університет, коледж, тощо) та практична робота безпосередньо у школі [5, с. 224].

У процесі теоретичної підготовки здобувачі засвоюють методологічні знання, що сприяють формуванню цілісного бачення професійної діяльності, знайомляться зі способами вирішення протиріч, оцінюють рішення на науковому та життєвому рівні. У ході практичної підготовки на заняттях має приділятися увага вирішенню педагогічних завдань, ситуацій. Важливу роль системі формування методологічної культури відіграє практична підготовка у шкільництві, під час якої студенти самостійно вирішують професійні завдання, опановують теоретичними знаннями, осмислюють свій досвід та досвід інших вчителів, використовуючи останні досягнення науки. Ці елементи формування методологічної культури майбутнього вчителя є компонентами процесу орієнтації студентів на професійно-значущі цінності. Вважаємо, що методологічна культура може визначатися такою ціннісною для образу «я-педагог» характеристикою, як готовність до дослідницької діяльності.

Деякі дослідники виділяють поряд із загальною культурою педагога та професійну культуру, яка на наш погляд може вважатися професійно-значущою якістю.

Педагогічна культура включає культуру соціально відповідального рішення і вчинку, що складається з трьох блоків: здатність до спілкування з культурою та в культурі; здатність до відтворення культури; здатність до самовиробництва у культурі.

До досліджень, у яких розкривається психологічна культура вчителя, відносяться роботи М. Барчія, О. Блінова, А. Піскунова, Н. Пророк. Психологічна культура вчителя, на їх думку, передбачає культуру його переконань, уявлень, переживань і впливів, що виявляється і у ставленні до себе і учням. Як вважає Н. Пророк, психологічна культура є результатом подолання, виживання невротичних компонентів власного внутрішнього світу [10, с. 23].

Психологічна культура складається з:

- переконань вчителя (особистість вчителя визначається не обсягом знань, умінь та навичок і не тими чи іншими окремими якостями особистості, а тим, що вважається її переконаннями, відносинами, установками, мотивами);

- культури його переживань;

- уявлень вчителя про себе (якщо вчитель сприймає себе вкрай обмежено – як носія соціальної ролі. Гуманізація особистості передбачає культуру самосприйняття і самопроявлення у різних якостях, почуттях, вчинках);

- культури педагогічного впливу.

Існуючі наукові погляди на проблему підготовки майбутнього вчителя як процес моделювання, прогнозування ідеального образу «я-педагога» відображає прогностичний підхід. Так, М. Барчій, вважає, що вчитель має такі особистісні професійно значущі якості: педагогічну мету; педагогічне мислення (оволодіння вчителем системою засобів та способів вирішення педагогічних завдань); педагогічну рефлексію, яка розвивається у вчителів у ході самоаналізу, заснованого на узагальнених принципах аналізу педагогічної діяльності; педагогічну спрямованість, де домінує система мотивів, що визначає його ставлення до професії, до праці, до учнів [2, с. 15]. Автор вважає, що виділені вище професійно-значущі якості становлять центральний рівень структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя.

Проблема моделювання особистості вчителя, професійного зростання досить широко розкрита Н. Підбуцькою, яка вважає, що учитель може вибрати те, що відповідає його особистій концепції професіоналізму, побудувати свою, індивідуальну програму професійного саморозвитку [9, с. 507].

Моделюванням особистості вчителя, зокрема його психологічного аспекту займалася Н. Іванцова. Вона запропонувала модель особистісно-ділових якостей вчителя. Насамперед – це психолого-педагогічні якості, орієнтовані на створення ефекту особистої привабливості вчителя: комунікабельність – вміння швидко встановлювати контакти з дітьми; емпатичність – уловлювання настроїв людей, розуміння будь-якого почуття пережитого іншою людиною, візуальність – зовнішня привабливість людини, промовистість – вміння вселяти і переконувати словом.

Значне місце у працях вітчизняних учених посідає проблема компетентнісного підходу. Так С. Мірошник доводить залежність результатів професійної діяльності від компетентності вчителя [8].

О. Дубасенюк розглядає структуру професійної компетентності та її співвідношення з наявними професійними вміннями. Вона розцінювала компетентність як один з суб'єктивних факторів продуктивної діяльності викладача, який займає в структурі особистості важливе становище нарівні з типом спрямованості особистості та рівнем її здібностей [4, с. 11].

Автор також вважає компетентність викладача основою формування компетентності фахівця. Йому вдалося виділити показники, критерії готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, які у своїй сукупності складають професійну компетентність.

О. Дубасенюк зазначає, що задатки компетентності можуть бути сформовані у процесі навчання педагогічних кадрів, проте повною мірою вона здатна проявитися лише в працюючого фахівця за умов його взаємодії з регіональним навчально-науковим педагогічним комплексом [4].

І. Хоржевська визначає професійну компетентність як базову якісну характеристику викладача та виділяє такі її показники: чітке бачення орієнтирів навчання (еталона спеціаліста на основі професіограми), визначення завдань діяльності; прояв зразка професіоналізму у своїй справі (еталон людини та спеціаліста для студентів); організація ефективної діяльності студентів, активізація їх інтересів, мотивування до постійного вдосконалення своїх знань та розвитку особистості; володіння передовими методами отримання інформації та застосування нових технологій навчання на практиці; орієнтація на зв'язок теорії та практики з метою розвитку активної педагогічної позиції та професійної компетентності; забезпечення зворотного зв'язку в навчанні, сучасне коригування діяльності студентів [13].

Сукупність певних компетентностей дозволяє викладачеві виконувати професійні функції, успішно адаптуватися до соціально-педагогічних умов, що постійно змінюються, досягати творчої культури і робити свій внесок у її розвиток.

Особливість професійних компетентностей у тому, що вони не лише відображають здатність використовувати отримані знання, а й породжують нові явища, інформацію, об'єкти дійсності у процесі безперервного особистісного самовдосконалення.

Особистісно-орієнтована модель викладача закладу вищої освіти, з одного боку, відображає єдність його викладацької, виховної, науково-дослідної, методичної діяльності, а з іншого, становить основу повнішої самореалізації особистості викладача.

До процесу формування особистості майбутнього вчителя застосовується аксіологічний підхід, який науково обґрунтований у роботах Н. Ткачова, Т. Варенко, О. Хижко, Л. Хомич.

Під цінностями педагогічної діяльності науковці розуміють ті її особливості, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні та духовні потреби, є орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей.

Цінність є нічим іншим, як психопедагогічна освіта, у якій присутнє безпосереднє чи опосередковане ставлення людини до середовища проживання і себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю ціннісного акта, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, оцінюваний об'єкт, рефлексія щодо оцінки та її реалізації. Оскільки людина перебуває у стані цілеспрямованої активності, кожна область її взаємодії з навколишнім світом піддається ціннісному освоєнню. Сукупність різноманітних відносин людини до світу і самого себе, утворює системно-ієрархічну психічну структуру – аксіосферу (світ цінностей). Отже, цінність постає певним поведінковим орієнтиром, що представляє мету її активності.

У зв'язку з цим цілком природно говорити про професійні, особистісні цінності вчителя та його діяльності, про педагогічні цінності освітньої системи, про цінності людини, що росте. Особливо слід виділити аксіосферу вчителя, оскільки це центральна ланка освітньої системи.

Н. Ткачова, звертає увагу на формування здібностей та якостей випускника, на які має бути спрямована його підготовка. Відповідно виділяє такі цінності: загальнолюдські цінності (істина, життя, свободи та права особистості, спілкування та співробітництво); загальнонаціональні цінності; цінності місцевого чи національного характеру; цінності професійного характеру; традиційні цінності вузу-коледжу [12].

Аналіз вище задекларованих досліджень доводить, що цінності повинні входити в структуру особистості майбутнього вчителя. Вважаємо, що ціннісний образ «я-педагог» буде досконалим, якщо він сформується під час процесу орієнтації майбутнього вчителя на професійно значущі цінності.

Отже, характеристика методологічних підходів до формування особистості вчителя показала, що основу кожного складають певні якості, дії, відносини, необхідні педагогу.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури, стану проблеми становлення та розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дозволив констатувати, що різні аспекти професійної освіти до теперішнього часу в педагогіці вивчалися досить інтенсивно. Існують різні методи модернізації освіти, в науці накопичений фонд на створення теоретико-методологічної бази для проведення спеціального дослідження з формування професійно значущих орієнтацій майбутніх педагогів-професіоналів з урахуванням сучасних вимог соціуму.

Попри існування різних підходів до формування особистості вчителя, в основу кожного входять певні якості, дії, відносини, необхідні педагогу та вивчені як у системі, так і окремо. Професійно-особистісні якості, ціннісні відносини педагога є основою професійного образу вчителя.

На етапі розвитку педагогіки актуальний аксіологічний підхід у підготовці вчителя, який дозволяє виявити як об'єктивно значущі особистісні якості педагога, а й звернутися до суб'єктивним значимим орієнтирам професійної діяльності. Аксіологізація безперервної педагогічної освіти педагога може бути розглянута у загальному контексті оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя. Усвідомлення вчителем мети професійної діяльності, своєї позиції, системи смислів, цінностей роблять діяльність вчителя творчою, наповнюють її професійним та «особистісним змістом», позбавляють шаблонності, формалізму, копіювання чужого досвіду, забезпечуючи його «пропускання» через власну індивідуальність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні аксіологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя

## Література

1. Амонашвили Ш. Единство цели. *Пособие для учителя*. М.: Просвещение, 1987. С. 11-12.
2. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України* : Вип. 3 (46). 2015. С.14-19.
3. Блінов О. А., Іванова Є. О. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності. *Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху*: матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції, 24 квітня 2014 року. м. Одеса. Вісник Одеського Національного університету. Серія Психологія. 2014. Том 19. Випуск 1 (31). С. 36–42.
4. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства* : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10-16.
5. Іванцова Н. Б. Сучасні теоретико-методологічні підходи до дослідження моделей професійного розвитку особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №5 (36). С. 222-226.
6. Кіліченко О. І. Професіограма вчителя, здатного забезпечити наступність дошкільного і початкового навчання в умовах модернізації освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол.ред. Лабунець В.М.]. Вип. 22. Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 182-187
7. Машкіна С.В., Усатенко Т.П., Хомич Л.О., Шахрай Т.О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. *Монографія*. ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.
8. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Випуск №2 (29).

9. Підбуцька Н. В. Аналіз сучасних підходів щодо визначення наукової категорії “професіоналізм особистості”. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Серія: педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1(66). С. 503-513.
10. Пророк Н. В. До проблеми психологічних механізмів особистісного і професійного становлення. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика* : збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (20-21 січня 2017 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки». 2017. С. 23-26.
11. Ткаченко А. В. Професійний розвиток і саморозвиток особистості. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Випуск 23. С. 201-205.
12. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : *монографія*. Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х.: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
13. Хоржевська І. М. Професійний розвиток особистості, шляхи розвитку професіонала: *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського – «Психологічні науки»*, 2013. С. 304 – 307.
14. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22-28.

## References

1. Amonashvyly Sh. Edynstvo tsely. [Unity of purpose] *Posobyе dlia uchytelia*. M.: Prosveshchenye, 1987. S. 11-12.
2. Barchii M. S. Do problemy profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv.[To the problem of professional development of future psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* : Vyp. 3 (46). 2015. S.14-19.
3. Blinov O. A., Ivanova Ye. O. Rozvytok i formuvannia osobystosti v profesiinii diialnosti. [Development and formation of personality in professional activity]. *Rozvytok osobystosti u ramkakh prostorovo-chasovoi orhanizatsii zhyttievoho shliakhu*: materialy druhoi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 24 kvitnia 2014 roku. m. Odesa. Visnyk Odeskoho Natsionalnoho universytetu. Seriia Psykholohiia. 2014. Tom 19. Vypusk 1 (31). S. 36–42.
4. Dubaseniuk O. A. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia. [Competence approach in teacher training]. *Formuvannia estetychnoi kompetentnosti osobystosti zasobamy narodoznavstva* : zb. nauk. prats molodykh doslidnykiv / [za zah. red. O.S. Bereziuk, L.O. Hlazunovoi]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2010. S. 10-16.
5. Ivantsova N. B. Suchasni teoretyko-metodolohichni pidkhody do doslidzhennia modelei profesiinoho rozvytku osobystosti. [Modern theoretical and methodological approaches to the study of models of professional development of personality] *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2013. №5 (36). S. 222-226.
6. Kilichenko O. I. Profesiograma vchytelia, zdatnoho zabezpechyty nastupnist doskilnoho i pochatkovoho navchannia v umovakh modernizatsii osvity. [Professiogram of a teacher who is able to ensure the continuity of preschool and primary education in the modernization of education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka* : Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [hol.red. Labunets V.M.]. Vyp. 22. Ch.2. Kam'ianets-Podilskyi, 2017. S. 182-187
7. Mashkina C.V., Usatenko T.P., Khomykh L.O., Shakhrai T.O. Teoretychni zasady kulturolohichnoho pidkhotu u pidhotovtsi pedahoha do vykhovnoi diialnosti.[Theoretical bases of culturological approach in preparation of the teacher for educational activity]. *Monohrafiia*. IPOOD NAPN Ukrainy, 2016. 168 s.
8. Miroshnyk S.I. Profesiinyi rozvytok pedahoha: suchasni pidkhody. [Professional development of a teacher: modern approaches]. *Narodna osvita*. 2016. Vypusk №2 (29).
9. Pidbutska N. V. Analiz suchasnykh pidkhodiv shchodo vyznachennia naukovoї katehorii “profesionalizm osobystosti”. [Analysis of modern approaches to defining the scientific category "personality professionalism"]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy Seriia: pedahohichni ta psykholohichni nauky*. 2013. № 1(66). S. 503-513.
10. Prorok N. V. Do problemy psykholohichnykh mekhanizmiv osobystisnoho i profesiinoho stanovlennia. [To the problem of psychological mechanisms of personal and professional development]. *Pedahohika i psykholohiia sohodennia: teoriia i praktyka* : zbirnyk naukovykh robіt uchasnykiv naukovo-praktychnoi konferentsii (20-21 sichnia 2017 r., m. Odesa). Odesa : HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky». 2017. S. 23-26.
11. Tkachenko A. V. Profesiinyi rozvytok i samorozvytok osobystosti. [Professional development and self-development of the individual]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 2019. Vypusk 23. S. 201-205.
12. Tkachova N.O. Aksiologichnyi pidkhid do orhanizatsii pedahohichnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Axiological approach to the organization of the pedagogical process in a secondary school]: *monohrafiia*. Luhansk: LNPU imeni Tarasa Shevchenka; Kh.: Vyd-vo «Karavela», 2006. 300 s.
13. Khorzhevska I. M. Profesiinyi rozvytok osobystosti, shliakhy rozvytku profesionala. [Professional development of personality, ways of professional development]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – «Psykhologichni nauky»*, 2013. S. 304 – 307.
14. Yahupov V. V. Profesiinyi rozvytok osobystosti fakhivtsia: poniattia, zmist ta osoblyvosti. [Professional development of the specialist's personality: concept, content and features]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*. 2015. T. 175. S. 22-28.

УДК 378.01843

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-63-73

**АЛЛА КОЛОМІЄЦЬ**

orcid.org/0000-0003-0536-0147

alla.kolomiiets@vspu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор,  
проректор з наукової роботи Вінницького  
державного педагогічного університету імені  
Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ОЛЕСЯ ЖОВНИЧ**

orcid.org/0000-0001-6430-7341

olesia.zhovnych@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ТАРАС КОЛОМІЄЦЬ**

orcid.org/0000-0003-2392-6941

taras.kolomiiets@gmail.com

кандидат педагогічних наук,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

У статті здійснено аналіз готовності студентів і викладачів педагогічного університету до організації дистанційного навчання. З'ясовані проблеми самоосвіти майбутніх учителів в умовах карантину. Запропонована система організаційних і методичних заходів для підвищення рівня готовності студентів і викладачів педагогічного університету до організації дистанційного навчання (методичні семінари, вебінари, науково-практичні конференції, колективні та індивідуальні проекти, виготовлення комп'ютерних презентацій навчального матеріалу та науково-методичних матеріалів тощо). Методами математичної статистики доведено ефективність запропонованих організаційно-методичних заходів.

**Ключові слова:** готовність до дистанційного навчання, карантин, професійна підготовка вчителів, пандемія Covid-19, самоосвіта.

**ALLA KOLOMIETS**

Doctor of Science in Pedagogics, Professor,  
Vice-Rector in Scientific Work at Vinnytsia  
Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University,  
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

**OLEZIA ZHOVNYCH**

PhD in Pedagogics, Associate Professor,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State  
Pedagogical University  
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

**TARAS KOLOMIETS**

PhD in Pedagogics, Lecturer,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State  
Pedagogical University  
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

## FORMATION OF THE TEACHERS' PREPAREDNESS FOR THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN QUARANTINE CONDITIONS

The article analyzes the readiness of students and teachers of the Pedagogical University to organize distance learning. Problems of self-education of future teachers in quarantine conditions were clarified. It is shown that students successfully cope with tasks that test their knowledge, skills and abilities, and much worse perform all those tasks, the correct solution of which depends on the educational activities individual components' formation level – independent study of scientific literature, independent information retrieval, skills to use information from one discipline in classes from another. It was concluded that in the distance teaching of each discipline are relevant: organic combination in the process of learning theoretical knowledge and practical skills; independent work with different sources of information; various forms of classes and presentations of educational material; use of materials from the Internet during classes and in independent work of students; use of tasks for independent search of the necessary information, its integration and structuring; individual approach to control and evaluation of students' knowledge and skills. The authors proposed a system of organizational and methodological measures to increase the level of readiness of students and teachers of pedagogical university to organize distance learning (methodological seminars, webinars, scientific and practical conferences, collective and individual projects, computer presentations of educational material and scientific materials, etc.). The effectiveness of the proposed organizational and methodological measures was proved by the methods of mathematical statistics.

**Key words:** distance learning readiness, quarantine, teacher training, Covid-19 pandemic, self-education.

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні була прийнята ще в 2000 році [3]. З тих пір напрацьовано багато наукових і практичних матеріалів у цьому напрямі [5; 6; 7], але максимального поширення така форма освіти набрала лише в 2020 році. Початок пандемії Covid-19 змусив усі



заклади освіти перейти на дистанційне навчання. Проте, як показала практика, не всі педагоги, студенти та учні були готовими до такої форми навчання повною мірою. За результатами моніторингу нами були зроблені певні висновки, а саме: у вивченні кожної навчальної дисципліни є проблеми, пов'язані з її специфікою. Разом з тим, спостерігається низка проблем, що є загальними для багатьох навчальних дисциплін і викладачів. Наприклад: переважає пояснювально-ілюстративна методика викладання; повільно впроваджується методика, спрямована на активізацію самостійної пізнавальної діяльності; відсутня систематична робота з різноманітними типами навчально-пізнавальних і практичних завдань, із джерелами, матеріалами статистики й ін.

Аналіз анкет показав, що біля 32% викладачів розуміють, що для забезпечення ефективності дистанційного навчання студентам педагогічного університету необхідна сукупність знань, умінь і навичок щодо пошуку, збереження і використання інформації, а також висока мотивація до самоосвіти, саморозвитку, досконале володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) та засобами дистанційного навчання. Проте на початок пандемії Covid-19 лише 69% використовували ІКТ у професійній діяльності і лише 54% залучали студентів до пошуку навчальної інформації в мережі Інтернет.

Було зроблено висновок, що під час дистанційного викладання кожної навчальної дисципліни актуальними є:

- органічне поєднання в процесі навчання теоретичних знань і практичних умінь;
- самостійна робота з різними джерелами інформації;
- різноманітні форми занять і презентації навчального матеріалу;
- використання матеріалів з Інтернету під час занять і в самостійній роботі студентів;
- використання завдань на самостійний пошук необхідної інформації, її інтеграцію та структурування;
- індивідуальний підхід до контролю та оцінювання знань і вмінь студентів.

Тому у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, як і в багатьох освітніх установах України та інших країн, прийшли до розуміння необхідності спеціальної підготовки викладачів і майбутніх учителів до організації дистанційного навчання. Ми поставили за мету створити умови для активізації самостійного навчання майбутнього вчителя, зважаючи на те, що йому також доведеться організовувати дистанційне навчання своїх учнів.

Переваги та недоліки дистанційного навчання вже давно є предметом наукових дискусій [1; 2; 6]. Проте з початком пандемії ця форма навчання стала основною в усіх закладах освіти у всьому світі. З тих пір уже є чимало досліджень щодо ставлення вчителів шкіл до дистанційного навчання [14], технічних можливостей засобів дистанційного навчання [6], рівня професійної підготовки вчителів і шляхів підвищення їх кваліфікації, основних проблем і труднощів під час проведення дистанційних уроків, ставлення вчителів до проведення уроків онлайн, перспектив використання онлайн-освіти в майбутньому [15].

У науковій роботі [12] здійснене кількісне оцінювання ефективності та рівня задоволеності впровадженням платформ дистанційного навчання у вищих навчальних закладах. Виявлено такі чинники підвищення ефективності платформ дистанційного навчання: підвищення внутрішньої мотивації, залучення до самостійного виконання домашніх завдань, підвищення пізнавального інтересу та самоефективності студентів, а також такі характеристики як інтерактивність, простота, зручність, швидкість взаємодії студент-викладач, гнучкість платформи, контроль якості навчання.

Отримані нашими колегами результати досліджень різних платформ дистанційного навчання та висновки щодо необхідності вдосконалення цифрової компетентності вчителів і важливості формування в них готовності до самоосвіти та потреби проходження онлайн-курсів були частково використані в організації нашої експериментальної роботи в педагогічному університеті.

Більш повне уявлення про організацію експериментальної роботи та її результати під час вивчення різних навчальних дисциплін можна одержати, ознайомившись із науковими та науково-методичними працями викладачів університету [4; 9].

Наприклад, у статті Н. Дмитренко представлені стратегії навчання, що впливають на процес автономного засвоєння майбутніми вчителями професійно орієнтованого англійського спілкування. Стратегія навчання автономного навчання визначається як певним чином організований і обраний учнями курс цілеспрямованої та керованої поведінки для виконання поставлених перед собою завдань. Доведено, що правильно організоване автономне навчання робить процес професійної підготовки вчителя ефективнішим, оскільки підвищує мотивацію та впевненість студента в собі, формує самостійність та незалежність, показує взаємодію стратегій навчання іноземної мови з іншими дисциплінами, робить процес навчання відкритим і зрозумілим, формує відповідальність, і навчає самоаналізу та модифікації завдань [10].

У статті [13] описано спецкурс «Цифрові технології здоров'я», який вивчають майбутні фахівці з фізичної культури і спорту: зміст, форми, методи та засоби навчання. Автори наводять результати



статистичного аналізу та підтверджують ефективність спецкурсу у підготовці майбутніх учителів фізичного виховання та спорту.

У дослідженні [11] здійснено оцінювання процесу навчання під час пандемії; показано, що ефективність і задоволеність відіграють важливу роль у залученні студентів до змішаного формату навчання; зроблено висновок, що вдале поєднання інноваційних і традиційних форм навчання дає змогу отримати значно кращий результат у підготовці майбутніх учителів; передбачено подальше вирішення низки завдань, які безпосередньо пов'язані з активізацією використання цифрових технологій у навчальному процесі.

**Мета статті** – з'ясування рівня умінь і навичок майбутніх учителів, набутих під час карантину, та рівня готовності викладачів і студентів до організації дистанційного навчання. Для цього використовувалися такі методи дослідження: аналіз поточної успішності, спостереження за навчально-пізнавальною діяльністю студентів під час їхньої самостійної підготовки до занять, визначення активності студентів на практичних заняттях, аналіз результатів екзаменів, визначення якості написання курсових, дипломних, творчих індивідуальних робіт, вивчення звітів голів державних екзаменаційних комісій тощо. Результати експертного оцінювання опрацьовувалися методами математичної статистики. Для визначення готовності викладачів до організації дистанційного навчання та формування готовності студентів до самоосвіти в умовах карантину було здійснено їх самооцінювання за розробленими авторами статті показниками.

Одним із критеріїв, що характеризують якість освітнього процесу, є якість засвоєння інформації, котра визначається такими показниками: рівень засвоєння, ступінь автоматизації, усвідомленість. Ці показники класифікують глибину усвідомлення і якість володіння студентами навчальним матеріалом. Ми розрізняємо п'ять рівнів засвоєння навчальної інформації:

*Нульовий рівень (Розуміння)* – це такий рівень, при якому студент здатний розуміти, тобто осмислено сприймати нову для нього інформацію. Йдеться про попередню підготовку студента, що дає йому можливість розуміти новий для нього навчальний матеріал.

*Перший рівень (Упізнання)* – це впізнавання досліджуваних об'єктів чи процесів при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або дій з ними.

*Другий рівень (Відтворення)* – це відтворення засвоєних раніше знань від буквальної копії до застосування в типових ситуаціях. Наприклад: відтворення інформації з пам'яті; розв'язування типових завдань (за засвоєним раніше зразком).

*Третій рівень (Застосування)* – це такий рівень засвоєння інформації, при якому студент здатний самостійно відтворювати і перетворювати засвоєну інформацію для обговорення відомих об'єктів і застосування її в різноманітних нетипових ситуаціях. При цьому студент здатний генерувати суб'єктивно нову (нову для нього) інформацію про досліджувані об'єкти і дії з ними. Наприклад: розв'язування нетипових завдань, вибір підходящого алгоритму з набору раніше вивчених алгоритмів для розв'язування конкретного завдання.

*Четвертий рівень (Творча діяльність)* – це такий рівень володіння навчальною інформацією з теми, при якому студент здатний створювати об'єктивно нову інформацію (раніше невідому нікому). Для майбутнього вчителя це може бути створення сценаріїв виховних заходів, конспектів інтегрованих уроків, підготовка оригінального дидактичного матеріалу, написання казок навчального характеру тощо.

Для вимірювання ступеня володіння навчальною інформацією на кожному рівні використовували коефіцієнт  $K = \frac{n}{N}$ , де  $n$  – кількість правильно виконаних істотних операцій у процесі тестування;  $N$  – загальна кількість операцій у тесті або батареї тестів. Тести на визначення рівня засвоєння нової інформації містили такі структурні елементи:

1. Текст із новою навчальною інформацією (окремий аркуш).
2. Запитання на виявлення незрозумілих термінів.
3. Запитання на відтворення інформації.
4. Завдання на застосування засвоєної інформації із запропонованого тексту.
5. Завдання на застосування нової і раніше вивченої інформації.
6. Інтегроване завдання, що вимагає використання інформації з різних навчальних дисциплін.
7. Творче завдання на самостійний пошук необхідної інформації і створення об'єктивно нової інформації.

Коефіцієнти засвоєння навчальної інформації на різних рівнях представлені в таблиці 1, звідки видно, що із ускладненням рівня коефіцієнт засвоєння навчальної інформації зменшується. Засвоювати навчальну інформацію на рівні творчої діяльності здатні лише окремі студенти.

Констатувальний етап дослідження (червень 2020 року) показав реальний рівень освітніх досягнень студентів. Так, відвідування практичних і лабораторних занять, курсових і випускних екзаменів показали, що студенти успішно справляються із завданнями, що перевіряють їхні знання, уміння й навички, і значно гірше виконують усі ті завдання, правильне розв'язання яких залежить

від рівня сформованості окремих компонентів навчальної діяльності – самостійного опрацювання наукової літератури, самостійного пошуку інформації, уміння використати інформацію з однієї дисципліни на заняттях з іншої.

Таблиця 1

**Коефіцієнти засвоєння навчальної інформації на різних рівнях**

| Рівні засвоєння навчальної інформації | Коефіцієнт засвоєння навчальної інформації |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|
| Нульовий рівень (Розуміння)           | $K = 0,92$                                 |
| Перший рівень (Упізнання)             | $K = 0,86$                                 |
| Другий рівень (Відтворення)           | $K = 0,65$                                 |
| Третій рівень (Застосування)          | $K = 0,58$                                 |
| Четвертий рівень (Творча діяльність)  | $K = 0,14$                                 |

Більшість студентів опанувала основні знання про дисципліну як систему, продемонструвавши вміння застосовувати їх у простих навчальних ситуаціях. Однак понад 50 % студентів не вміють створити невеличке власне повідомлення на основі прочитаного тексту. На заняттях із педагогічних дисциплін лише третина студентів може чітко і переконливо довести свою позицію у випадку, якщо вона не збігається з позицією інших, знайти контраргументи, чомо оформити свою незгоду з доводами іншого, захистити своє розуміння проблеми.

Аналізуючи одержані результати з вивчення, наприклад, історії педагогіки, було з'ясовано, що студенти володіють не всіма аспектами змісту історичних знань. Поряд з непоганими показниками із відтворення дат, фактів, імен, співвіднесенням конкретно-історичної та узагальненої інформації виявлені значні огріхи в оволодінні понятійним матеріалом, умінням використовувати конкретні знання в різних навчальних ситуаціях (узагальнювати, систематизувати, порівнювати, визначати альтернативи розвитку, розмежовувати факти і події від їх інтерпретації, зіставляти різні оцінки та версії подій і явищ, обґрунтовувати власні судження про них і т. ін.). Особливо слабкими виявилися вміння аналізувати історичні джерела. Найбільші утруднення викликали завдання, націлені на перевірку вміння використовувати наявні знання для аналізу, порівняння, пояснення закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків, об'єктів і явищ навколишнього світу, що свідчить про недостатнє відпрацювання прийомів перенесення знань і умінь у нову ситуацію. Студенти відчували труднощі під час виконання завдань, у яких інформація була представлена в графічній формі.

На рівні магістратури виявлені деякі позитивні факти щодо вивчення педагогічних наук. Найкраще сформовані вміння визначати терміни і поняття, що відповідають пропонованому контекстові; визначати структурні елементи педагогічного об'єкта; встановлювати відповідність термінів і їх означень, понять і їх ознак; оцінювати істинність суджень про педагогічні явища з погляду наукових знань, що містяться в педагогічних науках. Проте були виявлені істотні недоліки в засвоєнні знань про освіту як складну динамічну систему; різноманіття шляхів і форм навчальної діяльності; волі й відповідальності особистості вчителя та ін. На низькому рівні знаходиться сформованість умінь працювати з текстами наукової інформації, а також здатність мислити науковими категоріями, самостійно міркувати про проблеми сучасного суспільства й освіти, як його підсистеми.

Завдяки вивченню циклу методичних дисциплін деякі позитивні зміни відбулися в досвіді творчої діяльності студентів, зокрема, в умінні розв'язувати професійно-орієнтовані навчально-пізнавальні завдання, що вносять істотний вклад у становлення базових професійних компетенцій. Проте далеко не всі студенти зорієнтовані на використання інноваційних педагогічних технологій, нетрадиційних методик навчання.

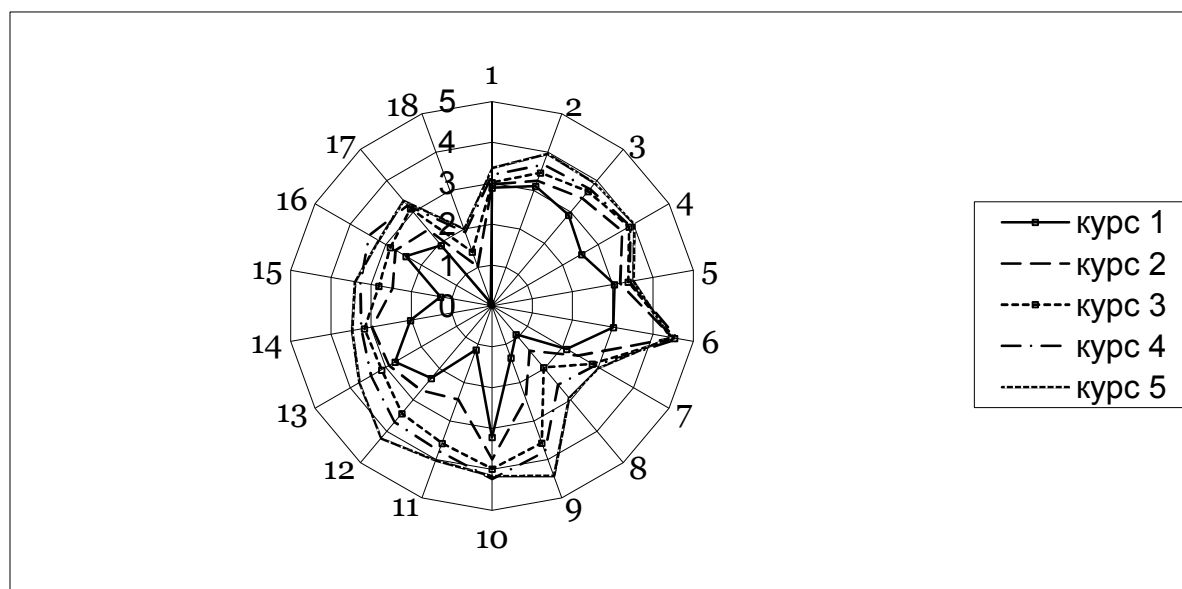
Для з'ясування кількісної оцінки і рівнів готовності студентів до самостійної навчальної діяльності ми виокремлюємо три інтегральних рівні: низький (споживчий), середній (професійний) і високий (творчий). Основними показниками визначення рівня готовності до самостійної навчальної діяльності є кількісно-якісне поєднання знань, умінь і навичок в індивідуальній стратегії пошуку інформації, в критичному і компетентному оцінюванні інформації, в цілеспрямованому і творчому використанні інформації з дотриманням етичних норм її одержання і подальшої інтерпретації. Для того, щоб одержати числовий еквівалент готовності до самостійної навчальної діяльності, нами були визначені показники (вміння), що підлягають вимірюванню. Дані опитувань представлені в таблиці 2.

Числові дані (середні бали) одержані за результатами експертного оцінювання. Максимальне значення – 5 балів, а за умови відсутності певного вміння студентам виставляли 0 балів. Динаміку поліпшення готовності студентів (від молодших до старших курсів і магістратури (М)) до самоосвітньої діяльності краще видно з кругової діаграми на рис.1.

Зведена таблиця оцінювання готовності студентів до самоосвітньої діяльності на констатувальному етапі експерименту (червень 2020 року)

| №  | Уміння                                                                                            | Курси |      |      |      |      |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|------|------|------|
|    |                                                                                                   | I     | II   | III  | IV   | V    |
| 1  | планувати самоосвітню діяльність                                                                  | 2,89  | 2,98 | 3,02 | 3,21 | 3,38 |
| 2  | знаходити необхідну інформацію на паперових носіях                                                | 3,12  | 3,26 | 3,47 | 3,68 | 3,96 |
| 3  | знаходити необхідну інформацію в мережі Інтернет                                                  | 2,91  | 3,44 | 3,66 | 3,73 | 3,92 |
| 4  | самостійно працювати з великими обсягами навчальної інформації                                    | 2,53  | 3,67 | 3,87 | 3,91 | 4,01 |
| 5  | інтегрувати інформацію з різних джерел                                                            | 3,04  | 3,18 | 3,38 | 3,42 | 3,51 |
| 6  | самостійно інтерпретувати схеми, креслення, графіки, діаграми                                     | 3,01  | 4,49 | 4,53 | 4,61 | 4,42 |
| 7  | користуватися навчальними комп'ютерними програмами                                                | 2,11  | 2,43 | 2,83 | 2,91 | 3,02 |
| 8  | користуватися навчальними ресурсами мережі Інтернет                                               | 0,91  | 1,43 | 1,96 | 2,51 | 2,92 |
| 9  | визначати професійно значущу інформацію                                                           | 1,35  | 2,41 | 3,56 | 3,79 | 4,41 |
| 10 | класифікувати, систематизувати, узагальнювати інформацію                                          | 3,21  | 3,75 | 3,98 | 4,23 | 4,16 |
| 11 | встановлювати зв'язки між одержаними з різних джерел і в різний час інформаційними повідомленнями | 1,14  | 2,43 | 3,57 | 3,78 | 4,02 |
| 12 | реферувати самостійно опрацьовану інформацію                                                      | 2,31  | 2,69 | 3,43 | 3,71 | 4,23 |
| 13 | структурувати навчальну інформацію у вигляді короткої доповіді                                    | 2,74  | 2,91 | 3,12 | 3,42 | 3,75 |
| 14 | аналізувати та порівнювати інформацію, одержану з різних джерел                                   | 2,03  | 2,98 | 3,17 | 3,25 | 3,48 |
| 15 | структурувати інформацію у вигляді тез чи наукової статті                                         | 1,28  | 2,47 | 2,81 | 3,27 | 3,41 |
| 16 | створювати авторські навчальні матеріали на паперових носіях                                      | 2,43  | 2,73 | 2,87 | 3,47 | 3,21 |
| 17 | створювати навчальний контент для дистанційного навчання                                          | 1,93  | 2,44 | 3,11 | 3,21 | 3,37 |
| 18 | створювати авторські відеопрезентації                                                             | 0,08  | 1,03 | 1,41 | 1,92 | 2,01 |

І хоч пелюсткова діаграма (рис.1.) свідчить про певний розвиток здібностей до самоосвітньої діяльності впродовж навчання в університеті, але рівень такої готовності є недостатнім. Тому було вирішено, що розвиток здатності студентів до самоосвіти має здійснюватися повсякденно, всіма викладачами в процесі вивчення кожної дисципліни (і дистанційно, і очно).



**Рис. 1. Динаміка готовності студентів до самоосвітньої діяльності під час дистанційного навчання**

Впроваджуючи експериментальну методику, ми усвідомлювали, що готовність до самоосвіти може формуватися двома шляхами: як стихійно, так і в результаті цілеспрямованої діяльності колективу викладачів університету. Домінувати повинен саме другий шлях, який відбувається в контексті цілеспрямованої, послідовної, систематичної діяльності з формування певної системи знань та умінь, системного мислення і позитивних почуттів. Для того, щоб цей шлях був ефективним, він має здійснюватися безперервно, цілеспрямовано, послідовно, бути забезпеченим певною інфраструктурою (засобами, методами, технологіями тощо).

Відповідно до виробленої концепції на розвиток здатності майбутніх учителів до самоосвіти та організації дистанційного навчання спрямовувалася система заходів, що представлені на схемі (рис.2.). Першим етапом організації роботи щодо впровадження експериментальної методики була підготовка професорсько-викладацького складу до організації дистанційної освіти. На жаль, як показує практика, педагоги старшого віку часто не готові удосконалювати знання, вміння й навички роботи з арсеналом інноваційних педагогічних технологій, із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та засобами дистанційного навчання.



**Рис. 2. Схема реалізації заходів із формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти та організації дистанційного навчання учнів**

Тому, приступаючи до організації експериментальної методики із формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти та організації дистанційного навчання учнів, ми розпочали роботу з підвищення рівня готовності викладачів до дистанційного навчання. Кожний викладач розуміє необхідність регулярного підвищення кваліфікації в рамках своєї навчальної дисципліни, необхідність самоосвіти протягом всього життя. Але в умовах пандемії найважливішим стало самовдосконалення в сфері ІКТ та методик дистанційного навчання. Ця складова відіграє особливу важливу роль в педагогічному університеті, оскільки його випускники мають вийти готовими до організації дистанційного навчання учнів.

Тому організовуючи підготовку викладачів до організації дистанційного навчання, ми усвідомлювали, що поки викладач не переконається сам у дієвості тієї чи іншої технології, він не зможе її застосовувати адекватно, а отже, і ефективність від „адміністративного” підходу до їх запровадження буде дуже сумнівна. Чинником, що визначає успішну організацію дистанційного навчання, є активна робота самого викладача над науково-методичним і програмним

забезпеченням. Підготовка такого забезпечення вимагає розв'язання викладачем таких конкретних завдань:

- відбір змісту навчання відповідно до дидактичних властивостей і можливостей засобів ІКТ;
- прогнозування можливого впливу засобів ІКТ на характер мислення і поведінки учасників освітнього процесу;
- вибір способів інтеграції засобів ІКТ з традиційними прийомами й методами навчання;
- створення відповідних дидактичних умов навчання – формування навчальних груп, організація індивідуальних занять і самостійної роботи студентів.

Упродовж перших місяців пандемії були проведені такі заходи з метою підготовки викладачів до організації дистанційного навчання та самоосвіти студентів:

- методичні семінари на теми: „Особливості навчального процесу в умовах пандемії”, „Дистанційне навчання – вимога часу”, „Педагогічні технології організації та керівництва самостійною роботою студентів”, „Дослідницько-орієнтовані технології підготовки майбутніх учителів”, „Можливості мережі Інтернет у підготовці майбутніх учителів”, «Педагогічні Інтернет-спільноти», „Проблема контролю знань під час дистанційного навчання”, «Можливості застосування соціальних ресурсів в освітньому процесі», «Робота з корпоративною платформою Collaborator» та ін. ;
- відвідування (дистанційно) відкритих лекцій колег з метою вивчення досвіду організації дистанційного навчання;
- участь у конференціях з проблем підготовки вчителя в умовах інформаційного суспільства;
- робота з електронними посібниками.

На особливу увагу заслуговує 5-денний цикл семінарів-тренінгів “Педагогічні технології дистанційного навчання”. Складаючи програму семінару, її автори виходили з припущення, що найефективнішим є навчання, орієнтоване на „трансляторів” знань, тобто в умовах педагогічного університету – на самих викладачів. Саме через них надалі забезпечується максимально широке розповсюдження одержаних навичок і вмінь використання ресурсів і можливостей мережі Інтернет серед студентів університету. Семінар проводився на базі кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті. Послідовність проведення семінарів-тренінгів і їх змістове наповнення розроблялися укладачами програми з урахуванням специфіки професійних потреб учасників і загальної мети семінару.

Семінар допоміг сформувати команду викладачів, добре обізнаних у впровадженні засобів дистанційного навчання в підготовку майбутніх учителів на кожному факультеті і налагодити продуктивні зв'язки між факультетами університету. Успішне завершення семінару було підтверджене як думками його учасників, так і позитивною оцінкою керівництвом факультетів і університету навчальних занять, проведених викладачами після відвідування семінарів-тренінгів.

Цикл семінарів-тренінгів викликав жвавий інтерес у викладачів усіх факультетів, і після його завершення необхідність у постійному підвищенні компетентності в сфері дистанційної освіти стала усвідомлюватися ними більш виразно.

До особливостей організації семінарів-тренінгів можна віднести:

- навчання через практичну діяльність; спрямованість на конкретний власний професійно орієнтований результат (портфоліо, зміст якого по закінченні занять демонструється своїм колегам на кафедрі, а потім впроваджується в освітній процес);
- застосування засобів ІКТ для реалізації авторських педагогічних ідей (виготовлення дидактичних матеріалів, тестів, методичних рекомендацій, посібників, комп'ютерних презентацій тощо);
- погляд на засоби ІКТ як на ефективний засіб для реалізації цікавої самоосвітньої, дослідницької, проектної діяльності студентів;
- використання інтерактивних методів навчання;
- зміна видів діяльності викладачів;
- спрямованість на успіх у всіх видах діяльності;
- формування навичок роботи в малих групах і парах;
- постійне обговорення власних думок з колегами;
- проектування всіх видів діяльності та презентація результатів за допомогою комп'ютера;
- можливість самостійного виконання завдань за допомогою комп'ютера;
- використання методу проектів.

На семінарах-тренінгах викладачі не лише оволодівали новими знаннями і вміннями в галузі використання ІКТ, а й навчилися використовувати ці технології в навчальному процесі, найкращим чином передавати студентам знання та формувати в них уміння організовувати дистанційне навчання в майбутній професійній діяльності.

Допоміжним засобом у підготовці викладачів і студентів до організації дистанційного навчання

стали посібники, розроблені викладачами і розміщені в репозитарії університету. У відповідних науково-методичних документах проаналізовано організаційно-педагогічні умови, які дадуть змогу вдосконалити навчально-виховний процес, створити такий механізм мисленнєвої діяльності студентів, який сприятиме накопиченню знань і життєвого досвіду, а також допоможуть підтримувати інтелектуальні зусилля студентів, стимулювати пізнавальну активність; розкрито значення інформаційно-комунікаційних технологій в логопедичній роботі як засобу оптимізації роботи вчителя-логопеда, його взаємодії з батьками; проаналізовано сучасні дистанційно-інтерактивні форми роботи з використанням програмного додатку зі штучним інтелектом – чат-бота та розглянуто алгоритм створення і функціонування чат-боту.

Опрацювання викладачами та студентами такого роду матеріалів щодо організації дистанційного навчання з різних джерел сприяло:

- ознайомленню з позитивними та негативними аспектами дистанційного навчання;
- формуванню уявлень про роль і місце інформатизації освіти та дистанційного навчання в інформаційному суспільстві;
- розвитку навичок створення, опрацювання, презентації, зберігання та передавання інформації;
- ознайомленню із загальними методами дистанційного навчання, що адекватні потребам навчально-виховного процесу;
- формуванню знань про вимоги до засобів ІКТ;
- виробленню у викладачів і майбутніх учителів стійкої мотивації до професійного вдосконалення щодо організації дистанційного навчання;
- підвищенню рівня готовності викладачів і студентів педагогічного університету щодо використання засобів дистанційного навчання в професійній діяльності.

Готовність професорсько-викладацького складу (387 осіб) до організації дистанційного навчання та самоосвіти студентів визначалася за такими показниками:

- 1) обізнаність із інформаційними ресурсами в мережі Інтернет, що мають відношення до дисципліни, яку викладає;
- 2) використання на заняттях матеріалів навчального призначення з мережі Інтернет;
- 3) залучення студентів до пошуку інформації в мережі Інтернет;
- 4) наявність методичного забезпечення для організації самонавчання студентів;
- 5) уміння організовувати ефективні дистанційні заняття;
- 6) участь у науково-практичних конференціях, семінарах, вебінарах, тренінгах з проблем дистанційного навчання;
- 7) розуміння переваг/недоліків дистанційного навчання та вміння їх ефективно використовувати/долати.

Опитування здійснювали анонімно, що дає підстави вважати його результати вірогідними. Щоб частково уникнути категоричності позитивних чи негативних відповідей, передбачались чотири варіанти відповідей: однозначно «ні»; швидше «ні», ніж «так»; швидше «так», ніж «ні»; однозначно «так». Дві останні відповіді вважались позитивними і саме сума їх відсотків збільшилася після проведення вказаних на рис.2 заходів, що засвідчило їх ефективність.

Оцінювання готовності студентів до самоосвітньої діяльності та організації дистанційного навчання учнів також проводилося до (К) і після (Е) впровадження експериментальної методики, тобто циклу вказаних на рис.2 заходів. Показники, які оцінювалися експертами за п'ятибальною системою, та їх усереднені результати представлені у таблиці 3. У ролі експертів виступали по 5 найбільш досвідчених викладачів від кожного факультету (всього 45 експертів).

Для підтвердження не випадковості розходжень показників до та після експерименту визначався парний двовибірковий критерій істотності відмінностей двох зв'язаних вибірок (t-

критерій Стюдента) за формулою  $t_{emp} = \frac{v_E - v_K}{\sqrt{\frac{v_E^2}{2n_E} + \frac{v_K^2}{2n_K}}}$ , де  $v_E = \frac{\alpha_E}{x_E}$  і  $v_K = \frac{\alpha_K}{x_K}$ . Середнє

квадратичне відхилення обчислювалося за формулою  $\alpha = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$ , де  $x_i$  – відповідний

показник,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне значень показників у вибірці [8, с.138]. Проміжні результати обчислень представлені в таблиці 4.

Таблиця 3

**Значення показників готовності студентів до організації дистанційного навчання (до та після експерименту)**

| Показники                                                                  | Кількість балів |       |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|
|                                                                            | до              | після |
| Уміння самостійно знаходити необхідну інформацію                           | 3,2             | 4,1   |
| Уміння визначати в тексті головне                                          | 2,8             | 4,7   |
| Уміння інтегрувати наукову інформацію з різних джерел                      | 3,1             | 4,8   |
| Уміння структурувати інформацію у вигляді наукової доповіді                | 3,4             | 4,6   |
| Уміння структурувати інформацію у вигляді навчального тексту               | 3,2             | 4,3   |
| Уміння користуватись різними платформами дистанційного навчання            | 2,9             | 4,6   |
| Уміння користуватись фільмами і відеопрезентаціями навчального призначення | 3,1             | 4,5   |
| Знання про можливості різних засобів дистанційного навчання                | 2,5             | 4,2   |
| Знання про переваги та недоліки дистанційного навчання                     | 2,2             | 4,7   |
| Знання про інтерактивні методи дистанційного навчання                      | 1,8             | 4,2   |
| Уміння створювати відеопрезентації навчального матеріалу для учнів         | 1,3             | 3,8   |
| Уміння створювати сценарії організації дистанційних занять для учнів       | 1,3             | 4,1   |
| <i>Середній бал за всіма показниками</i>                                   | 2,6             | 4,4   |

Таблиця 4

### Проміжні результати обчислень

| Вибірки           | Середній бал<br>( $\bar{x}$ ) | Квадратичне відхилення<br>( $\alpha$ ) | Коефіцієнти варіацій<br>( $v$ ) | Квадрати коеф.варіацій<br>( $v^2$ ) | Кількість показників<br>( $n$ ) |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| К (до експер.)    | 2,6                           | 0,75                                   | 0,288                           | 0,083                               | 12                              |
| Е (після експер.) | 4,4                           | 0,31                                   | 0,071                           | 0,005                               | 12                              |

Результати обчислень дали емпіричне значення критерію істинності 3,56, тобто  $t_{emp} > t_{0,05}$  ( $3,56 > 3$ ), яке свідчить, що відмінність показників до та після експерименту є істотною на рівні значущості 0,05. Це дає підстави вважати, що на формування готовності студентів до організації дистанційного навчання учнів значно впливає експериментальна методика, основою якої стали заходи, що зазначені на рис.2.

**Висновок.** Представлені в таблиці 3 результати формування готовності студентів до організації дистанційного навчання учнів є не єдиним доказом ефективності проведеної у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського роботи з початку пандемії. Успіхи окремих факультетів університету щодо організації самостійної роботи студентів і їх підготовки до дистанційного викладання окремих навчальних дисциплін описані в публікаціях інших наших колег [4; 10; 11; 12; 14].

Успішна організація дистанційного навчання в педагогічному університеті під час другої і третьої хвилі пандемії, а також схвальні відгуки директорів шкіл, де в 2021-2022 навчальному році розпочали свою професійну діяльність випускники педагогічного університету, підтверджують ефективність методики формування готовності майбутніх учителів до організації дистанційного навчання в період пандемії.

### Література

1. Коломієць А. М. Особливості професійної діяльності викладача в умовах інформаційного суспільства. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2010. Вип.25. С. 367-372.
2. Коломієць А. М. Проблеми інформаційно-цифрової нерівності в освіті. Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія. 2010. №31. С.21-25.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: Постанова від 20 грудня 2000 року. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
4. Король А. В. Чат-бот як засіб оптимізації співпраці вчителя-логопеда з батьками, педагогами та громадськістю в закладах дошкільної освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. 2021. Вип.65. С.28-35.
5. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс. 2002. 320 с.
6. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. Інформаційні технології в освіті. 2009. № 4. С. 63-75.

7. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2010. № 5. С. 7–16.
8. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. 2009. 384 с.
9. Хоруженко Т. А. Теоретичні аспекти формування в майбутніх учителів трудового навчання та технологій методичної компетентності засобами дистанційних технологій. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва. 2021. Вип.4. С. 24-27.
10. Dmitrenko N., Petrova A., Podzygun O., Nikolaeva S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. 9(3), 527–540.
11. Ihnatova O., Lazarenko N., Zhovnych O., Melnyk K., Hapchuk Y. Aspectos positivos e dificuldades de ensinar línguas estrangeiras no curso de aprendizagem híbrida durante a pandemia COVID-19. *Laplace Em Revista*, 2021. 7(3A), p.538-547.
12. Kuleshova V. V., Kutsak L. V., Liulchak S. Y., Tsoi T. V., Ivanenko I. V. Implementation of modern distance learning platforms in the educational process of HEI and their effectiveness. *International Journal of Higher Education*, 2020, 9(7), pp. 217–229 .
13. Lazorenko S., Loza T., Samokhvalova I., Khomenko E., Oliinyk N. Preparation of Future Specialists in Physical Culture and Sports for the Use of Digital Health Technologies in Professional Activity. 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2021 – Proceeding., 2021. pp. 621–625.
14. Matiash O., Mykhailenko L., Milian R., Olshevskyi V. Monitoring of methodical competence of mathematics teachers' indicators and levels in the conditions of the partnership of pedagogical university and school. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2021, 21(10), pp. 77–93.
15. Rudenko, Y., Rozumenko, A., Kryvosheya, T., Karpenko, O., Semenikhina, O. Online Training during the COVID-19 Pandemic: Analysis of Opinions of Practicing Teachers in Ukraine. 2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2021 – Proceedings. 2021, pp. 626–630.

## References

1. Kolomiets A. M. Osoblyvosti profesiynoyi diyalnosti vykladacha v umovakh informatsiynoho suspilstva (Features of professional activity of the teacher in the conditions of information society). *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 2010. №25. P.367-372. (in Ukrainian).
2. Kolomiets A. M. Problemy informatsiyno-tsyfrovyoi nerivnosti v osviti (Problems of information and digital inequality in education.). *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika i psykholohiya*. 2010. №31. P.21-25. (in Ukrainian).
3. Kontseptsiya rozvytku dystantsiynoyi osvity v Ukraini (The concept of distance education development in Ukraine) : Postanova vid 20 hrudnya 2000 roku. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/oo.html>. (in Ukrainian).
4. Korol A. V. Chat-bot yak zasib optymizatsiyi spivpratsi vchytelya-lohopedy z batkamy, pedahohamy ta hromadskystyu v zakladakh doshkilnoyi osvity (Chat-bot as a means of optimizing the cooperation of a speech therapist with parents, teachers and the public in preschool education). *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiya*. 2021. №65. P.28-35. (in Ukrainian).
5. Kukharenyk V. M. Dystantsiyni navchannya. Umovy zastosuvannya. Dystantsiynyy kurs. (Distance learning. Terms of use. Distance course). 2002. 320 p. (in Ukrainian).
6. Morze N. V., Hlazunova O. H. Kryteriyi yakosti elektronnykh navchalnykh kursiv, rozroblenykh na bazi platform dystantsiynoho navchannya (Quality criteria for e-learning courses developed on the basis of distance learning platforms). *Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti*. 2009. №4. P.63-75. (in Ukrainian).
7. Osadchyy V. V. Systema dystantsiynoho navchannya universytetu (Distance learning system of the university). *Naukovyy visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2010. №5. P.7-16. (in Ukrainian).
8. Rudenko V. M., Rudenko N. M. Matematychni metody v psykholohiyi (Mathematical methods in psychology). 2009. 384 p. (in Ukrainian).
9. Khoruzhenko T. A. Teoretychni aspekty formuvannya v maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya ta tekhnolohiy metodychnoyi kompetentnosti zasobamy dystantsiynykh tekhnolohiy (Theoretical aspects of formation in future teachers of labor training and technologies of methodical competence by means of remote technologies). *Suchasni tekhnolohiyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya ta tekhnolohiy, pedahohiv profesiynoyi osvity i fakhivtsiv obrazotvorchoho ta dekoratyvnoho mystetstva*. 2021. №4. C.24-27. (in Ukrainian).
10. Dmitrenko N., Petrova A., Podzygun O., Nikolaeva S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. №9(3). P.527-540.
11. Ihnatova O., Lazarenko N., Zhovnych O., Melnyk K., Hapchuk Y. Aspectos positivos e dificuldades de ensinar línguas estrangeiras no curso de aprendizagem híbrida durante a pandemia COVID-19. *Laplace Em Revista*, 2021. №7(3A). P.538-547.



12. Kuleshova V. V., Kutsak L. V., Liulchak S. Y., Tsoi T. V., Ivanenko I. V. Implementation of modern distance learning platforms in the educational process of HEI and their effectiveness. *International Journal of Higher Education*. 2020. №9(7). P.217-229.
13. Lazorenko S., Loza T., Samokhvalova I., Khomenko E., Oliynyk N. Preparation of Future Specialists in Physical Culture and Sports for the Use of Digital Health Technologies in Professional Activity. 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2021 – Proceeding., 2021. P.621-625.
14. Matiash O., Mykhailenko L., Milian R., Olshevskiy V. Monitoring of methodical competence of mathematics teachers' indicators and levels in the conditions of the partnership of pedagogical university and school. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2021. №21(10). P.77-93.
15. Rudenko, Y., Rozumenko, A., Kryvosheya, T., Karpenko, O., Semenikhina, O. Online Training during the COVID-19 Pandemic: Analysis of Opinions of Practicing Teachers in Ukraine. 2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology, MIPRO 2021 – Proceedings. 2021. P.626-630.

УДК 378.091.2:004.77

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-73-78

**ГАННА КРАСИЛЬНИКОВА**

orcid.org/0000-0002-4846-722X

krasylnykovah@khmnu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор, професор  
кафедри технологічної та професійної освіти і  
декоративного мистецтва,  
Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

**СЕРГІЙ КРАСИЛЬНИКОВ**

orcid.org/0000-0003-0221-0813

krasylnykovs@khmnu.edu.ua

кандидат технічних наук, доцент кафедри  
технологічної та професійної освіти і декоративного  
мистецтва,  
Хмельницький національний університет  
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З АБІТУРІЄНТАМИ ЗВО

У статті схарактеризований досвід створення системи профорієнтаційної роботи на базі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових застосунків. Доведено, що вибір оптимальних засобів комунікації з потенційними споживачами освітніх послуг має враховувати особливості цільової аудиторії, рівень сформованості її цифрової компетентності та інформаційної культури. Виокремлена низка чинників, що ускладнюють процес профорієнтації – розрізненість контингенту абітурієнтів за базовою освітою, їх інформаційна нерівність, «кліпове мислення» молодого покоління тощо. Запропоновано будувати систему професійної орієнтації в ЗВО шляхом постійного аналізу чинників та груп впливу, у т.ч. виявлення та використання доступних для абітурієнтів каналів комунікації з урахуванням їх психолого-педагогічних особливостей сприйняття інформації.

**Ключові слова:** абітурієнт, професійна орієнтація, професійна інформація, інформаційно-комунікаційні технології, профорієнтаційна робота ЗВО.

**HANNA KRASYLNYKOVA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Khmelnitskyi National University  
Instytuts'ka Str., 11, Khmelnitskyi

**SERGII KRASYLNYKOV**

Candidate of technical sciences, Associate Professor  
Khmelnitskyi National University  
Instytuts'ka Str., 11, Khmelnitskyi

## THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR VOCATIONAL GUIDANCE OF UNIVERSITY APPLICANTS

The article describes the experience of creating a system of vocational guidance based on the use of modern information and communication technologies and digital applications. According to the current legislation, vocational guidance, as a scientifically sound system of professional self-determination of a person regarding future employment and, accordingly, training in a certain educational institution, where they can acquire the chosen profession, has the following structural elements: professional information, professional consultation, professional selection, professional adaptation. It is proved that the groups of future consumers of educational services, on the example of specialty 015 "Vocational Education", are heterogeneous in various respects, so it requires the use of different approaches and taking into account the characteristics of certain groups of the target audience, including the level of formation of their digital competence and information culture.

Highlighted factors that complicate the process of vocational guidance include the diversity of the groups of applicants for basic education, their information inequality, "clip thinking" of the younger generation, etc. Information inequality of the population, associated with different levels of availability of stable Internet for various segments of the population, makes it difficult to establish constant contact with potential applicants and inform them promptly about the conditions of admission to the university and the peculiarities of education.

It is proposed to build a system of vocational guidance at the university by means of constant analysis of factors and groups of influence, including identification and use of communication channels available for entrants, taking

*into account their psychological features of information perception. It is emphasized that the text of information and advertising materials posted on the website of the admission commission of the university should be as concise as possible, supplemented by a slide show, a short video, etc.*

**Key words:** *applicant, vocational guidance, professional information, information and communication technologies, admission commission.*

Якісна підготовка майбутніх фахівців – важливий чинник відновлення України після завершення російсько-української війни. Величезний потенціал у процесах економічного розвитку держави закладений в людському капіталі – працівниках різних виробничих та невиробничих сфер української економіки. Саме умотивовані професіонали, представники різних професій і спеціальностей, будуть спроможні реалізувати плани відбудови країни, її входження до європейського простору як повноправного члена ЄС й розвитку конкурентоспроможності держави загалом. Відтак, сьогодення висуває вимоги до професіоналізму фахівця, його грамотності та зацікавленості у обраній професійній діяльності, високої професійної мобільності, компетентності, креативності. Вибір сфери діяльності багато в чому залежить від того, як людина усвідомлює та оцінює свої можливості у конкретному виді праці. Незважаючи на те, що професійна придатність людини формується в процесі практики, значення вибору професії на етапі професійної підготовки відіграє суттєву роль у формуванні особистості та її житті.

Допомогти учнівській молоді у виборі професії може професійна орієнтація. В Концепції державної системи професійної орієнтації населення це поняття тлумачиться як «науково обґрунтована система взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізації здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності» [3]. За змістовими напрямками функціонування професійна орієнтація має такі структурні елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

Розуміння на державному рівні значущості професійної орієнтації випускників шкіл для їх самореалізації у дорослому житті засвідчено однією із стратегічних цілей «Оперативного плану МОН України на 2022 рік» – сприяти здійсненню особою свідомого, зваженого вибору професії, розуміючи перспективи, які дає завершення певного рівня освіти [2].

Під час вступної кампанії, коли заклади вищої освіти (ЗВО) займаються набором молоді на навчання за освітніми програмами (ОП) різного рівня вищої освіти (бакалаврського, магістерського, освітньо-наукового), фактично вони здійснюють професійне інформування абітурієнтів щодо особливостей майбутньої трудової діяльності з певного фаху, змісту та перспектив розвитку окремих спеціальностей і вимог до особи вступника, форм та умов оволодіння ними, можливостей професійного зростання і побудови кар'єри, що спрямоване на формування професійних інтересів, намірів та мотивації особи щодо вибору (або зміни) виду трудової діяльності, спеціальності, роботи. При цьому, від ефективності проведення вступної кампанії ЗВО, залучення на навчання талановитих потенційних абітурієнтів залежить його імідж на ринку освітніх послуг, стабільність роботи закладу освіти загалом і, зрештою, фінансування державою. Відтак, ЗВО з року в рік удосконалюють форми та методи профорієнтаційної роботи з молоддю, організовують традиційні (профорієнтаційна агітація, професійна пропаганда, поширення друкованих рекламних буклетів/ флаєрів, оголошення на телебаченні, радіо та у пресі, проведення Днів відкритих дверей тощо) та інноваційні профорієнтаційні заходи для абітурієнтів (ярмарки професій, дні науки для школярів, віртуальні екскурсії до ЗВО тощо), а в останні роки, у зв'язку з карантинними обмеженнями, що спричинила коронавірусна хвороба (Covid-19), активно використовують дистанційні технології у своїй діяльності (відео мости з абітурієнтами, онлайн конференції та ін.).

Отже, сьогодні для ЗВО надзвичайно актуальним є вибір ефективних форм та методів профорієнтаційної роботи із молоддю для залучення її на навчання з урахуванням сучасних глобалізаційних викликів та загроз, економічної ситуації в країні, інших форс-мажорних обставин, зокрема військового стану в Україні.

Теоретичні підходи до трактування поняття «професійна орієнтація» та його структури були висвітлені у працях вітчизняних дослідників Барабаша Ю., Закатнова Д., Мельника О., Піддячого М., Позінкевича Р., Сидоренка В., Синявського В., Тименка М., Федоришина Б., Янцура М. та ін. Вітчизняні підходи до періодизації професійного розвитку особистості схарактеризовані у працях Деркача А., Климова Є., Кудрявцева Т., Толочка В. та ін.; ретроспективний аналіз виникнення та розвитку професійної орієнтації як науково обґрунтованої системи представлені авторами праць Закатного Д., Остапчук Н. тощо. Вивченню активної діяльності особистості, націлену на самореалізацію та професійне самовизначення, присвячені праці Рубінштейна С., Дунаєвського Ф., Костюка Г., Вітківської О. та ін. Психолого-педагогічні та організаційні основи підготовки молоді до вибору майбутньої професії обґрунтовано в працях Атутова П., Левченка Г., Мадзігона В., Моляко В., Павлютенкова Є., Тименка М., Чистякової С., Федоришина Б. тощо.

Активні дослідження професійного (кар'єрного) розвитку молоді здійснюються у США з початку XX століття ученими (Д. Соненфелд, Дж. Костер, Є. Гінсберг, М. Савікас та ін.).

**Мета статті** – аналіз актуальних засобів комунікації в профорієнтаційній роботі з молоддю для заохочення їх до навчання у ЗВО з урахуванням сучасних глобальних викликів та психологічних особливостей сприйняття інформації потенційними абітурієнтами.

Реформування вітчизняної професійної освіти має базуватися на науково обґрунтованій системі професійної орієнтації, створенні умов для самостійного усвідомленого вибору людиною майбутньої професійної діяльності на основі її здібностей та нахилів, інтересів та уподобань. Після набуття Україною незалежності розпочався пошук нової концепції професійної орієнтації молоді на основі впровадження профільного навчання в школі [1]. Нині слід констатувати, що рівень профілізації навчання в старшій школі постійно зростає. Так, за статистичними даними у Хмельницькій області профільним навчанням охоплено 70% загальної кількості закладів освіти, а у м. Хмельницькому – 88%. Однак, як зазначають самі автори дослідження, якість організації навчання бажає бути кращою [7]. Відтак, випускники шкіл – потенційні абітурієнти ЗВО часто не мають чіткої позиції щодо вибору майбутньої професії (спеціальності), а тому на їх рішення щодо подальшого навчання впливають подекуди чинники, які не коригуються з бажаною майбутньою професійною діяльністю, а саме, престижність вишу, його позиція у національних та міжнародних рейтингах ЗВО, наявність зручної інфраструктури ЗВО для навчання, територіальне розташування, вартість навчання, можливість працевлаштування на вітчизняному ринку праці або закордоном.

Принагідно слід зазначити, що основна складність профорієнтаційної роботи ЗВО з потенційними абітурієнтами полягає у проведенні її в стислі терміни. Традиційно такі заходи відбуваються зі школярами випускових класів і не орієнтовані на довготривалу постійну роботу з учнями молодшої та середньої школи. Водночас, прогресивний зарубіжний досвід профорієнтаційного інформування школярів німецькими та польськими вишами свідчить, що впродовж останніх десятиліть європейські університети перейшли на програми співпраці зі школами регіонів на постійній основі. При цьому, профорієнтаційні заходи для школярів чітко диференційовані за віковою ознакою та інтересами дітей, проводяться переважно у нестандартних форматах, наприклад, «ніч науки» у Краківській політехніці, на яку діти приходять зі своїми батьками, або щотижневий обід школярів з передмістя в університетському кафе німецького університету тощо. Очевидно, результати такої роботи університетів не будуть негайними, але вони привносять стабільність у вступні кампанії закладів освіти.

Розглянемо шляхи формування контингенту майбутніх споживачів освітніх послуг на прикладі спеціальності 015 «Професійна освіта» (рис. 1).

Як видно зі схеми, контингент абітурієнтів є неоднорідним за віком, життєвим досвідом та рівнем попередньої базової освіти, що значно ускладнює профорієнтаційну роботу, потребує використання різних підходів та урахування особливостей окремих груп цільової аудиторії, у т.ч. рівень сформованості їх цифрової компетентності та інформаційної культури. Водночас, впродовж 2020-2022 років комунікативні зв'язки «ЗВО – школи» суттєво послабшали через карантинні обмеження, спричинені Covid-19.

При цьому, використання дистанційних технологій комунікації стали невід'ємною умовою адаптації сфери освіти до умов пандемії коронавірусної інфекції, що дозволяє нівелювати брак зворотного зв'язку з потенційними споживачами освітніх послуг.

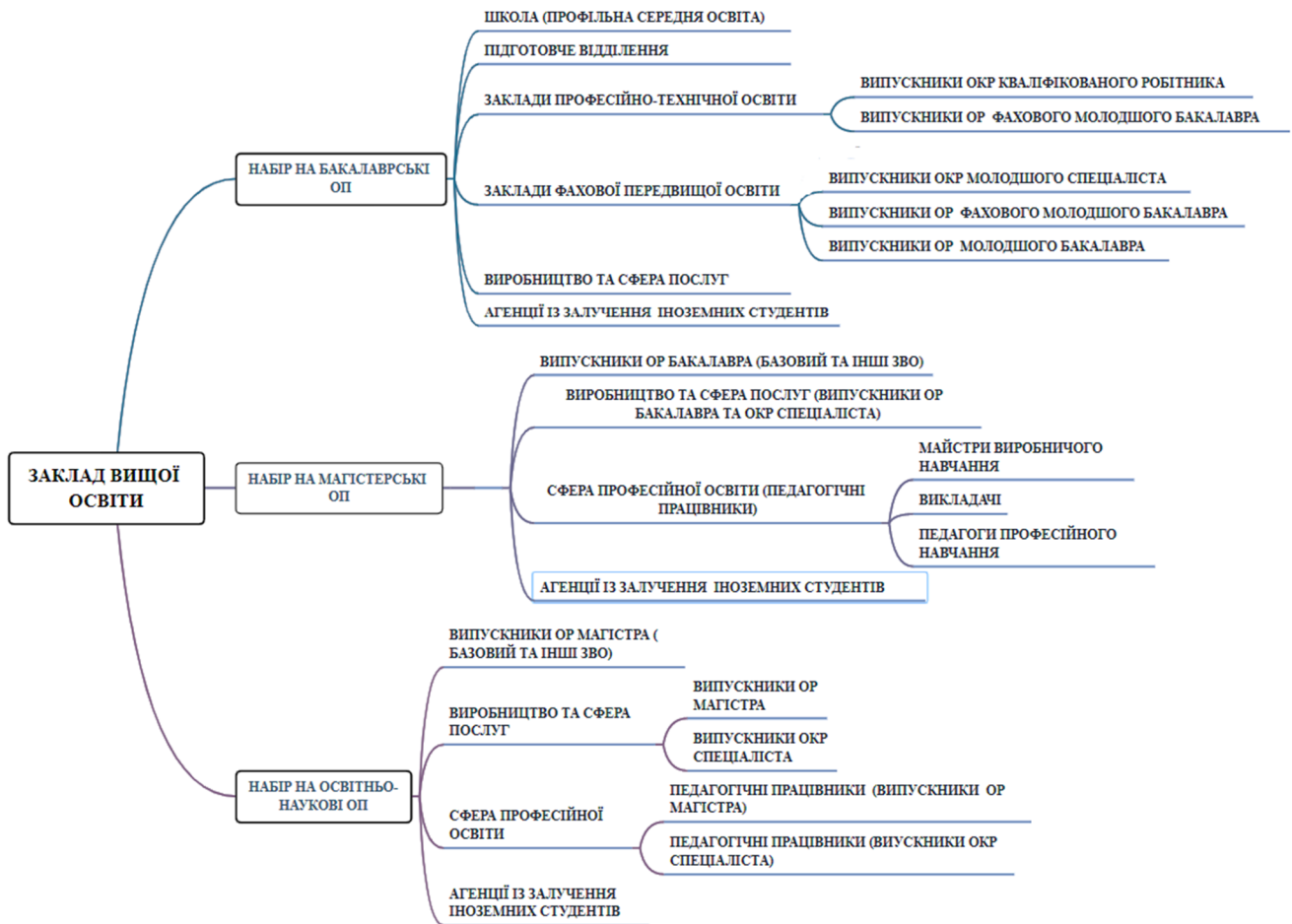
Отже, урахування сучасних викликів безпеки молодого покоління призводить до висновку, що одним з головних напрямів покращення профорієнтаційної роботи ЗВО є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час комунікації з потенційними абітурієнтами. Комунікація на базі ІКТ набуває все більш масштабного характеру, стає загальносвітовим трендом, одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасного інформаційного суспільства. Активне використання ІКТ у системі освіти надає ЗВО додаткові можливості для взаємодії з абітурієнтами. Для цього, насамперед, слід дізнатися та зрозуміти свою цільову аудиторію.

Переважну кількість чинників, від яких залежить успішність залучення абітурієнтів до навчання за освітніми програмами ЗВО, можна умовно скомпонувати у групи:

- ступінь обізнаності про комплекс особистих якостей сучасного абітурієнта (вік, тип сприйняття інформації, рівень розвитку пізнавальної сфери психіки, якості та здібності особистості, її зацікавленість у здобутті освіти та професійна спрямованість тощо);
- доступні способи комунікації ЗВО з абітурієнтами та абітурієнта із навколишнім середовищем (у тому числі із ЗВО) та способи впливу на нього;
- стан організації профорієнтаційної роботи у ЗВО.

При урахуванні чинників першої групи, слід відзначити, що з боку Міністерства освіти і науки України на 2022 рік запланована низка заходів, націлених на удосконалення профорієнтаційної роботи серед школярів: проведення базового та періодичних моніторингових досліджень щодо професійної орієнтації учнів в закладах середньої освіти, функціонування онлайн-платформи з

профорієнтації для учасників освітнього процесу, забезпечення умов проведення профорієнтації дітей з особливим освітніми потребами тощо [2].



**Рис. 1. Формування контингенту абітурієнтів для навчання на різних рівнях вищої освіти (на прикладі спеціальності 015 «Професійна освіта»)**

Важливою, на нашу думку, є сучасна тенденція психологізації освіти, зокрема запровадження тестів здібностей (діагностування здібностей, інтересів, рис, якостей особистості) з метою відбору якісного контингенту абітурієнтів для навчання на магістерському рівні вищої освіти. Багаторічний позитивний досвід країн США, Ізраїлю, Швеції щодо використання під час вступу до університетів тестів здібностей типу SAT (Scholastic Assessment Test), PET, SweSAT для оцінювання загального інтелектуального рівня абітурієнтів [9], а також інших тестів типу (Graduate Record Examination) та GMAT (Graduate Management Admission Test) для оцінювання письмових аналітичних здібностей, вербального та кількісного мислення абітурієнтів свідчить про їх ефективність.

Принагідно слід згадати результати досліджень американських вчених Ніла Хоува і Вільяма Штрауса, які розробили у 1991 році теорію поколінь, що базується на спільних цінностях та певному рівні інформаційної освіти всередині кожної спільноти [8]. Згідно із типологією авторів (покоління бебі-бумерів, покоління X, покоління міленіалів Y, покоління Z, покоління альфа), сьогодишні абітурієнти – переважно представники двох поколінь – Y та Z. Покоління Y – перше покоління, яке з дитинства користувалося безперешкодним доступом до інформації завдяки новим технологіям; Z – покоління виросло в Інтернеті та практично змалку не розлучалося з гаджетами, а, відтак, відрізняється сформованими цифровими компетентностями.

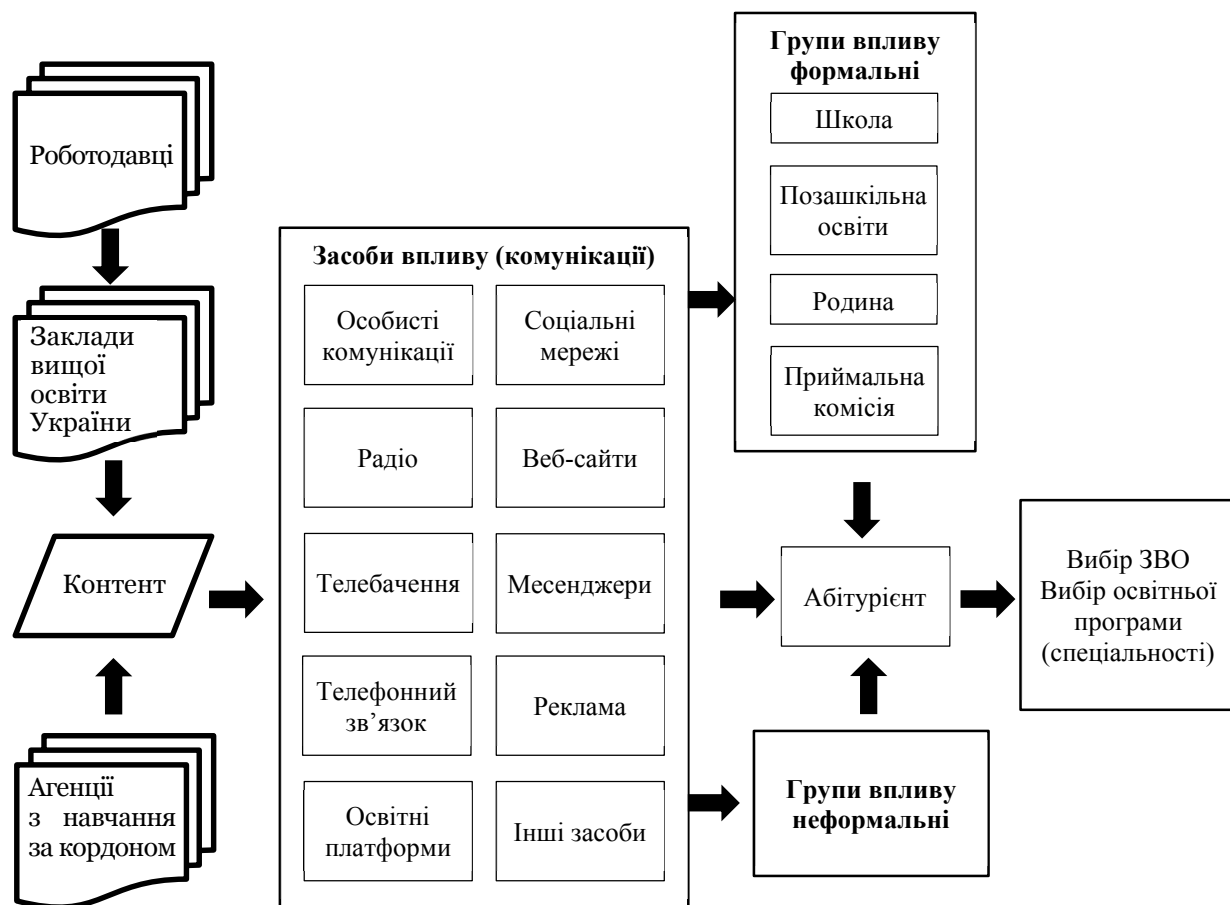
При заохоченні до навчання в ЗВО абітурієнтів покоління Z необхідно враховувати, що вони сприймають інформацію не так, як їхні попередники доцифрової епохи. 98% молодих людей покоління Z у віці від 13 до 24 років проводять час в Інтернеті щодня, а третина з них тільки в соціальних мережах перебуває більше 5 годин на добу [5]. Тому пошук інформації про освітні програми, за даними Google, 80% потенційних вступників починають саме з віртуального простору.

З такими потенційними абітурієнтами ЗВО можуть підтримувати контакти незалежно від місця їх знаходження – в певному регіоні країни або за її межами. Актуальними інструментами зв'язку для повідомлення профорієнтаційної інформації молоді можуть бути офіційні веб-сайти ЗВО та контент-сторінки окремих ОП у соціальних мережах. Водночас, слід враховувати, що в Україні, яка займає 71 місце у рейтингу країн світу за швидкістю фіксованого широкосмугового доступу до інтернету у 2022

році [4], досі існує інформаційна нерівність населення, що пов'язана з різним рівнем доступності стабільного інтернету для різних верств населення.

Щодо другої групи чинників – груп та засобів впливу (комунікації) на формування контингенту абітурієнтів, вони представлені на прикладі спеціальності 015 «Професійна освіта» на рис. 2.

При створенні профорієнтаційного контенту важливими факторами є його інформативність та повнота, доступність і зручність використання. Вибір форми подачі профорієнтаційних матеріалів має базуватися на такій властивості молодого покоління перетворювати інформацію як «кліпове мислення» – звичці сприймати інформацію за допомогою коротких, яскравих посилів, що втілені у форматі постеру, відеокліпу [6]. При цьому сам текст інформаційно-рекламних матеріалів, розміщених на сайті приймальної комісії ЗВО (кафедри), має бути максимально стислим, доповнений слайд-шоу, коротким відео роликом та/або онлайн екскурсією тощо.



**Рис. 2. Групи та засоби впливу (комунікації) на формування контингенту абітурієнтів (на прикладі спеціальності 015 «Професійна освіта»)**

Дворічний досвід ЗВО щодо організації освітнього процесу в умовах віддаленого навчання дозволяє проводити онлайн зустрічі, веб-конференції з абітурієнтами на базі використання широкого спектру цифрових застосунків: вбудованого в університетський портал сервісу BigBlueButton, програм для обміну повідомленнями в реальному часі, платформ для проведення онлайн-занять Zoom, Google Meet, Discord, Jitsi, Google Classroom, Microsoft Teams, Skype та ін.

Третя група чинників, від яких залежить успішність залучення абітурієнтів до навчання за освітніми програмами ЗВО, складається з наявності комплексної програми профорієнтаційної роботи закладу (за окремими спеціальностями) та плану заходів щодо її реалізації, а також злагодженої PR-діяльності, спрямованої на створення позитивного іміджу навчального закладу в суспільстві та серед потенційних абітурієнтів, «просування» власних конкурентоспроможних освітніх продуктів (програм навчання, проєктів, ініціатив тощо) в освітньому просторі.

Перспективним напрямом профорієнтаційної роботи закладів вищої освіти вважаємо її орієнтацію не лише на школярів випускних класів, але й учнів підліткового віку, коли у дитини тільки зароджується інтерес до певного виду чи сфери діяльності, і, тим самим, створення умов пролонгованого педагогічного впливу на професійну орієнтацію потенційних абітурієнтів.

**Висновки.** Отже, ефективна система інформування потенційних абітурієнтів щодо умов вступу до ЗВО та особливостей освітніх програм підготовки фахівців за спеціальностями, перспектив

подальшого працевлаштування випускників ОП може бути створена на базі використання сучасних ІКТ та спектру цифрових застосунків. Контингент майбутніх споживачів освітніх послуг, зокрема спеціальності 015 «Професійна освіта», є неоднорідним за різними ознаками, відтак потребує використання різних підходів та урахування особливостей окремих груп цільової аудиторії, у т.ч. рівень сформованості їх цифрової компетентності та інформаційної культури. Удосконалення системи професійної орієнтації в ЗВО має базуватися на моніторингу чинників впливу на ці процеси, у т.ч. виявленні й використанні доступних для абітурієнтів каналів комунікації з урахуванням сучасних викликів і психологічних особливостей сприйняття інформації молодим поколінням.

### Література

1. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
2. Оперативний план МОН України на 2022 рік. Наказ МОН України від 17.01.2022 р.№ 29. URL: <https://tinyurl.com/4y6w5xt4>
3. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення: Постанова КМУ від 17 вересня 2008 р. N 842 (зі змінами). URL: <https://tinyurl.com/mrytkwcn>
4. Рейтинг країн світу за швидкістю фіксованого широкопasmового доступу до інтернету у 2022 році. URL: <https://tinyurl.com/2cs2c6pf>
5. Семенов Є. К. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із застосування цифрових технологій : дис. ... доктора філософії: [спец.] 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) ; галузь знань 01 Освіта/Педагогіка / Семенов Євгеній Костянтинівич ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Захищена 27.08.2021. – Вінниця, 2021. – 343 с.
6. Сім орієнтирів для навчання дітей із кліповим мисленням. URL: <https://tinyurl.com/yev2u66b>
7. Старша профільна школа: кроки до становлення. Методичні рекомендації. / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Київ, 2019. 52 с.
8. Теорія поколінь (X, Y, Z). URL: <https://tinyurl.com/y6pmp6py>
9. Тест загальної навчальної правничої компетентності (ТЗНПК). Інформаційні матеріали / Раков С.А., Терещенко В.М. URL: <https://tinyurl.com/4rkvwjdj7>

### References

1. Zakatnov D.O. Tekhnologhiji pidghotovky uchnivskoji molodi do profesijnogho samovyznachennja: monoghrafija. – K. : Pedaghoghichna dumka, 2012. – 160 s.
2. Operatyvnyj plan MON Ukrajiny na 2022 rik. Nakaz MON Ukrajiny vid 17.01.2022 r.# 29. URL: <https://tinyurl.com/4y6w5xt4>
3. Pro zatverdzhennja Koncepciji derzhavnoji systemy profesijnoji orijentaciji naseleennja: Postanova KМУ vid 17 veresnja 2008 r. N 842 (zi zminamy). URL: <https://tinyurl.com/mrytkwcn>
4. Rejtyng krajn svitu za shvydkistju fiksovanogho shyrokosmughovogho dostupu do internetu u 2022 roci. URL: <https://tinyurl.com/2cs2c6pf>
5. Semenov Je. K. Formuvannja profesijnoji kompetentnosti majbutnikh pedaghoghiv profesijnogho navchannja iz zastosuvannja cyfrovykh tekhnologhij : dys. ... doktora filosofiji: [spec.] 015 – Profesijna osvita (za specializacijamy) ; ghaluzj znanj 01 Osvita/Pedaghoghika / Semenov Jevghenij Kostjantynovych ; Vinnyc'kij derzh. ped. un-t imeni Mykhajla Kocjubynskogho. – Zakhyshhena 27.08.2021. – Vinnycja, 2021. – 343 s.
6. Sim orijentyriv dlja navchannja ditej iz klipovym myslennjam. URL: <https://tinyurl.com/yev2u66b>
7. Starsha profiljna shkola: kroky do stanovlennja. Methodychni rekomendaciji. / Sejitosmanov A., Fasolja O., Markhljevski V. – K., 2019. – 52 s.
8. Teorija pokolinj (X, Y, Z). URL: <https://tinyurl.com/y6pmp6py>
9. Test zaghaljnoji navchaljnoji pravnychoji kompetentnosti (TZNPK). Informacijni materialy / Rakov S.A., Tereshhenko V.M. URL: <https://tinyurl.com/4rkvwjdj7>

УДК 378.018.8:316.476-057.86]:[37.013:574]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-79-86

**СВІТЛАНА СОВГІРА**

orcid.org/0000-0002-8742-7773

sovginasvitlana@gmail.com

професор, доктор педагогічних наук, кафедра хімії,  
екології та методики їх навчання,

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини,

вул. Садова, 2, м. Умань

**ОКСАНА БРАСЛАВСЬКА**

orcid.org/0000-0003-0852-686X

oksana.braslavska@udpu.edu.ua

професор, доктор педагогічних наук, завідувач  
кафедри географії та методики її навчання,

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань

## ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито проблему формування конкурентоспроможного фахівця у процесі професійно-екологічної освіти. Визначено зміст, технології та умови діяльності сучасного фахівця, які визначаються конкретними соціальними умовами, пріоритетними цінностями, ідеологією конкретного суспільства, його соціокультурного простору. Розкрито характерні особливості професійної діяльності фахівця. Подано визначення конкурентоспроможного фахівця. Висвітлено основні погляди на проблему конкурентоспроможності випускника закладу професійної освіти. Узгоджено поняття «конкурентоспроможність» із «професійною компетентністю». Розкрито оцінні аспекти підготовки конкурентоспроможного фахівця. Доведено, що ці аспекти стосуються підготовки конкурентоспроможного фахівця за умов професійно-екологічної освіти. Розкрито значимість екологічної освіти та проблеми професійно-екологічної освіти у процесі підготовки фахівця-еколога.*

**Ключові слова:** формування, конкурентоспроможний, фахівець, підготовка, професійно-екологічна освіта, кваліфікація, роботодавець, професійна компетентність.

**SVITLANA SOVHIRA**

Professor, Doctor of Pedagogy Sciences, Department of  
Chemistry, Ecology and Their Teaching Methods, Pavlo  
Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Sadova str., 2, Uman

**OKSANA BRASLAVSKA**

professor, doctor of pedagogical sciences, head of the  
department of geography and methods of teaching  
Pavlo Tychyna Uman state pedagogical university,  
Sadova str., 2, Uman

## FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE PROCESS OF VOCATIONAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

*The article reveals the problem of forming a competitive specialist in the process of vocational and environmental education. The content, technologies and conditions of activity of a modern specialist are determined, which are determined by specific social conditions, priority values, ideology of a particular society, its socio-cultural space. The characteristic features of the professional activity of the specialist are revealed. The definition of a competitive specialist as one who is able to achieve the goals in various rapidly changing educational situations, due to the mastery of methods of solving the highest class of professional problems. The main views on the problem of competitiveness of graduates of vocational education institutions are highlighted: the concept of competitiveness is applicable to graduates of vocational schools of all levels (primary, secondary, higher); the competitiveness of the graduate should be the main indicator of the success of his training; competitiveness as an integrated result of high-quality general and professional education. The concept of "competitiveness" is coordinated with "professional competence". It is established that professional competence should include the formation of professional knowledge and skills in combination with critical thinking, personal qualities of professionals, and the experience of its socialization in the learning process. Evaluative aspects of training a competitive specialist as a procedure that uses a system of methods to identify the state of the subject (specialist), to determine the parameters and criteria of personal and professional characteristics that meet the needs of society, various social groups, educational services and labor market. It is proved that these aspects relate to the training of a competitive specialist in terms of vocational and environmental education. The importance of ecological education and the problems of vocational and ecological education in the process of training an ecologist are revealed.*

**Key words:** formation, competitive, specialist, training, vocational and environmental education, qualification, employer, professional competence.

Перетворення, які відбуваються в сучасному суспільстві, створили принципово нову ситуацію у галузі професійної освіти, що вимагає радикальних змін у системі підготовки кадрів різного рівня. Головне питання, яке стоїть сьогодні перед системою професійної підготовки, таке: як підготувати фахівців, здатних брати участь у виробництві продукції, конкурентоспроможній на світовому ринку. Це питання визначає і центральне завдання системи професійної безперервної освіти – підвищення якості підготовки фахівців у системі професійної освіти у напрямі формування конкурентоспроможного фахівця.

Сьогодні, коли головними ресурсами світової економіки стають освіта, інформація та знання, система освіти потенційно готова до того, щоб відповідати потребам держави та громадянського суспільства, запитам економіки та сфери права, потребам регіонів. Проте можна констатувати, що забезпечуючи загалом досить високий рівень професійної підготовки здобувачів, завдання формування їх конкурентоспроможності не увійшло до кола першочергових, вирішення яких забезпечує якість освіти. Про це свідчать як наукові дані (В. Андрущенко [1], С. Безвух [2], О. Біда [3], Т. Бреславець [7], В. Жигір [9], В. Ковальчук [10] та ін.), так і наявність на ринку праці фахівців-безробітних.

Віддаючи належне дослідженням, зазначимо, що питання формування конкурентоспроможної особистості фахівця в умовах професійно-екологічної освіти не були предметом спеціального педагогічного дослідження. Однак емпіричні дані та наукові публікації свідчать, що в даний час на виробництві та в організаціях все ще недостатньо суб'єктів «ринкової» поведінки, зберігаються несучасні підприємницькі тенденції, що гальмують розвиток. Існуюча соціально-культурна неоднорідність не сприяє створенню ринкової інфраструктури, позитивного конкурентного середовища, веде до протистояння та конфліктів, зокрема екологічних.

Метою статті є розкриття проблеми формування конкурентоспроможного фахівця у процесі професійно-екологічної освіти. У роботі застосовано метод аналізу філософської, економічної, психолого-педагогічної літератури; вивчення дисертаційних досліджень; метод узагальнення.

Існує чотири принципи світової системи освіти у ХХІ столітті, виділених експертами ЮНЕСКО – навчити жити, навчити знати, навчити робити, навчити жити разом. Саме включення цих принципів до сучасної системи екологічної освіти дозволить підготувати конкурентоспроможного фахівця – еколога-природокористувача.

З вищесказаного слідує, що сучасна екологічна освіта має бути націлена на майбутнє, спиратися на ідеї коеволюції природи та суспільства, сталого розвитку біосфери, має бути спрямована на подолання стереотипів, що склалися в суспільстві через формування духовно-моральної, екологічно грамотної особистості та створення умов для її розвитку, стати фактором соціальної стабільності.

Відповідно до державної програми розвитку освіти формується диференційована, багаторівнева система підготовки фахівців, яка представляє різні за характеристиками та обсягами освітні та професійні програми. В умовах ринкової економіки людина виступає активним суб'єктом ринку праці. Вона вільно розпоряджається своїм головним капіталом – кваліфікацією. Роботодавець, зацікавлений у збереженні кваліфікованого працівника, повинен подбати про можливості для його самореалізації, а також для його професійного та особистісного зростання.

Зрушення пріоритетів у застосуванні робочої сили спричинили структурну перебудову у системі професійної підготовки. Сьогодні, коли пропозиція робочої сили значно перевищує попит, лише конкурентоспроможний фахівець може гідно займати відповідну нішу. Кожному випускнику професійно-освітнього закладу потрібно не тільки вміти запропонувати себе на ринку праці, але й у будь-який період часу та ситуації оптимально, гнучко та ефективно вирішувати проблеми, зокрема екологічні.

Зміст та технологія діяльності сучасного фахівця значною мірою визначаються конкретними соціальними умовами, пріоритетними цінностями, ідеологією конкретного суспільства, його соціокультурного простору. Це відноситься й до професійної підготовки фахівців: зміни у ній зумовлені розвитком суспільства, науки, умов, у яких розвивається система освіти. Залежність однозначна і взаємна: змінюються ці умови – повинен змінюватися і характер діяльності фахівців – неминучі зміни у їхній професійній підготовці.

Для сучасної реальності, у якій людина здійснює професійну діяльність, характерні такі особливості: швидко змінюється соціальна ситуація професійної праці (у її економічних, політичних, екологічних, соціальних характеристиках); затребуваний індивідуально-творчий стиль діяльності фахівця у поєднанні з корпоративністю та розумінням ним професійних завдань, які вирішує підприємство в цілому; як з боку суспільства, так і конкретного роботодавця висуваються високі вимоги до особи фахівця щодо його конкурентоспроможності.

Все більш затребуваним стає поняття одухотворення праці, оскільки сьогодні не викликає сумнівів, що у професійній діяльності людини зливаються духовно-естетичні, раціонально-пізнавальні, ідейні та моральні засади розуміння та зміни світу. Безумовно, що їх перелік можна продовжити, проте названі є визначальними, що призводять до суперечностей у системі професійної підготовки фахівців (Н. Лакуша [11], І. Ліпич [12], Т. Пузир [13] та ін.).

Такий погляд на працю суттєво змінює ставлення до неї: праця перестає бути лише засобом матеріального благополуччя людини і розглядається також як необхідна умова її духовного буття, що сприяє розвитку її особистості, становленню духовно-моральних та розумових здібностей.

Аналіз літератури з проблеми підготовки кадрів та роботи з підвищення їх кваліфікації, вивчення потреб та вимог виробництва показують, що сьогодні стрижневим показником рівня



кваліфікації працюючого фахівця виступає його професійна конкурентоспроможність (С. Безвух [2], О. Біда [3], Л. Большак [5], Т. Бреславець [7]).

Вважаємо, що конкурентоспроможний фахівець – це фахівець, здатний досягати поставлених цілей у різних освітніх ситуаціях, що швидко змінюються, за рахунок володіння методами вирішення вищого класу професійних завдань.

Конкурентоспроможність фахівця асоціюється з успіхом як у професійній, так і в особистісній сферах. Головна психологічна умова успішної діяльності в будь-якій галузі – це впевненість у своїх силах.

До теперішнього часу у професійній педагогіці склалося три основні погляди на проблему конкурентоспроможності випускника закладу професійної освіти. Прихильники першої точки зору вважають, що поняття конкурентоспроможності застосовно до випускників професійних закладів усіх рівнів (початкового, середнього, вищого). На їхню думку, конкурентоспроможність може виявлятися лише у реальній професійній діяльності, а не навчальній та навчально-професійній. Тому у моделі змісту професійної освіти пріоритетними повинні бути загальноосвітня (загальнонаукова) підготовка та виховання особистісних якостей майбутнього фахівця (С. Безвух [2], Н. Семенюк [16]).

Представники другої точки зору вважають, що конкурентоспроможність випускника має бути основним показником успішності його підготовки. Звідси впливає пріоритетність змісту професійної підготовки (О. Біда [3], Л. Большак [5]).

Зазначені погляди носять фрагментарний характер, внаслідок чого неспроможні адекватно сприяти вирішенню завдання підготовки конкурентоспроможного випускника професійного закладу освіти.

Найбільш прийнятним є третій підхід, що передбачає розгляд конкурентоспроможності як інтегрованого результату якісної загальної та професійної освіти високої кваліфікації. Відсутність чи низький рівень кваліфікації не дозволить випускнику успішно зайти на ринок праці (Т. Бреславець [7], Т. Пузир [13] та ін.).

Незважаючи на те, що кожен ринок має свої унікальні особливості, є дещо спільне у тому, як здійснюється конкуренція на різних ринках. Цього достатньо, щоб виявити сутність конкуренції, яка може бути виражена єдиною аналітичною концепцією, що використовується для виявлення природи та оцінки інтенсивності конкуренції.

Відповідно до досліджень С. Безвух, стан конкуренції на певному ринку можна охарактеризувати п'яти конкурентними силами: суперництво серед конкуруючих продавців; конкуренція з боку товарів або послуг, що є їх заміниками; небезпека появи нових конкурентів; економічні можливості та торгові здібності постачальників; економічні можливості та торгові здібності покупців [2, с.8].

П'ять сил конкуренції визначають, зрештою, умови, за яких функціонує кожен конкурентний ринок, у тому числі і ринок фахівців екологів, і його складові одиниці. Стан кожної сили та їх спільний вплив визначають можливості конкретної виробничої системи у конкурентній боротьбі та її потенціал. З іншого боку, значення кожної із п'яти сил визначається структурою галузі, її економічними та іншими характеристиками. Це пов'язано з тим, що кожна з п'яти сил, включаючи досліджувану систему (підготовка фахівців екологів), є економічною одиницею своєї системи (ринку, галузі) та зазнає впливу з боку свого середовища існування.

Наведені вище характеристики особливостей фахівця як товару дозволяють нам стверджувати, що конкурентоспроможність кожного працівника, зокрема еколога-природокористувача, є істотною силою для посилення конкурентоспроможності підприємства в цілому.

Вивчення публікацій, присвячених питанням професійної підготовки, свідчить, що інституційна система професійної освіти розвивається відповідно до потреб сучасності, пропонуючи нові науково-обґрунтовані дидактичні моделі та технології підготовки фахівців у різних типах навчальних закладів для різних сфер професійної діяльності (О. Біда [3], Г. Білецька [4], В. Ковальчук [10], Т. Пузир [13] та ін.).

Сучасне підприємство здійснює свою діяльність в умовах формування єдиного загальносвітового економічного та інформаційного простору. Розвиток ринкових відносин зумовлює зростання конкуренції, яка виступає як механізм розвитку (економіки, підприємства, особистості людини), і механізм створення екстремальних ситуацій, що виникають у професійній сфері. Провідним засобом виробництва в цих умовах стає інтелект людини, творчий потенціал її особистості, реалізований у професійній діяльності.

Поняття «конкурентоспроможність» фахівця мало розроблено у вітчизняній педагогіці. Skorистаємося визначенням близького щодо нього поняття – конкурентоспроможність товару: це відносна і узагальнена характеристика товару, що виражає його вигідні відмінності від товару-конкурента за рівнем задоволення потреби і витратами на її задоволення. В умовах ринкових відносин, що характеризуються різноманіттям форм власності, дією механізмів конкуренції та

державним регулюванням економіки, основним фактором стабільного отримання прибутку є забезпечення конкурентоспроможності об'єкта, що випускається (послуг, продукції, документів та ін.). Основними чинниками конкурентоспроможності об'єктів є якість менеджменту фірми, якість розробки (проекту) та створення (матеріалізації) об'єкта, витрати конкретного споживача на його придбання та застосування, ступінь задоволення додаткових потреб споживача.

Конкурентоспроможність товару, в контексті фахівця, визначається будь-якої миті часу. Проте специфіка фахівця як «товару» у тому, що його конкурентоспроможність – тривалого користування. Саме тому потрібен більш менш тривалий час, щоб фахівець отримав статус конкурентоспроможного.

Поняття «конкурентоспроможність» необхідно співвіднести з іншими поняттями, що використовуються для оцінки фахівців: «професійна компетентність», «професійна майстерність» та ін.

Термін «професійна компетентність» набув широкого поширення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Поняття «компетентність» використовується у низці досліджень як синонім «уміння», а під професійною компетентністю мають на увазі деякий набір знань, умінь (у тому числі – соціальних), що дозволяють належним чином виконувати роль, функцію чи дію (Н. Пустовіт [14]).

В. Ковальчук, розглядаючи поняття професійної компетентності, наголошує, що вона включає не лише перелік окремих умінь, а й знання, та усвідомлення того, що відомі вміння необхідні для досягнення високої якості виконуваної роботи. Завдяки внесенню соціального аспекту, це визначення долає фрагментарність та обмеженість уявлень про компетентність, як набір лише умінь чи сукупності професійних знань [10, с.8].

У ряді джерел, що аналізують професійні характеристики, має місце тлумачення професійної компетентності як потенційної можливості, отриманої людиною, зокрема, у процесі освіти (підготовки до певної діяльності), і вводиться поняття «компетентність» як сертифіковане (документально підтверджене) вміння (В. Жигір [9]).

Незважаючи на багатозначність тлумачення, названі поняття за своїм змістом характеризують людину, на тому чи іншому рівні, підготовлену до виконання певних професійних функцій.

У системі рівнів професійної майстерності компетентність займає проміжне місце між старанністю та досконалістю. Використовуючи категорію компетентності з погляду економіки, її можна визначити як необхідну умову «конвертованості» фахівця. Але це не вносить достатньої чіткості у визначення цього поняття.

Відтак, професійна компетентність повинна передбачати насамперед формування професійних знань та умінь у поєднанні з критичністю мислення. У це поняття не включаються особисті якості фахівців, досвід його соціалізації у процесі навчання. Поняття «конкурентоспроможний фахівець» включає, окрім тих параметрів, що входять до складу поняття «професійна компетентність», ще й особисті якості фахівця, де головна психологічна умова успішної діяльності в будь-якій галузі – це впевненість у своїх силах, що набувається в процесі соціалізації особистості, що робить затребуваним таке поняття як «соціальна компетентність».

Ряд дослідників (Н. Лакуша [11] та інших) доводять необхідність формування соціальної компетентності фахівця, розуміючи під нею сукупність знань, умінь і навичок, необхідні особистості для успішної взаємодії з іншими людьми у соціумі (у ньому, малій групі тощо). Все більш популярний останніми роками напрям особистісно-орієнтованої освіти також концентрує увагу на становленні особистості людини у всьому різноманітті її соціальних зв'язків (В. Жигір [9] та ін.). У цих напрямках однією з основних ідей виступає ідея особистісної компетентності людини.

Отже, одні дослідники вказують на професійну компетентність, інші – соціальну, треті – особистісну компетентність майбутніх фахівців. У кожному підході робиться акцент тільки на одному аспекті проблеми. Зазначимо, такі підходи виправдані, оскільки дослідник неспроможний охопити одночасно всі аспекти, пов'язані з вимогами до фахівця. У той же час у реальній практиці підготовки фахівців орієнтація на реалізацію таких моноорієнтованих моделей (формування або професійної, або соціальної, або особистісної компетентності) веде до того, що випускник професійного закладу освіти може мати глибокі та широкі професійні знання та вміння, але одночасно відчувати серйозні проблеми у взаємодії із людьми. Опитування, проведені серед керівників фірм і підприємств свідчать, що, приймаючи працювати людину, вони серед найважливіших якостей виділяють такі, як порядність, обов'язковість, надійність, чесність, комунікабельність (ті, що характеризують особистісну компетентність).

Для нашого дослідження має значення те, що компетентність фахівця, яка набувається ним у процесі професійної освіти, співвідноситься з його конкурентоспроможністю, проте не є єдиною достатньою основою для неї.

Поряд із поняттям компетентності, увагу дослідників при розгляді питання конкурентоспроможності привертає аспект якості їх підготовки у закладах вищої освіти (О. Біда [3], Г. Білецька [4], Т. Пузир [13] та ін.). Показниками якісної підготовки фахівців вони називають два

узагальнені інтегральні критерії: а) кількість часу, необхідну випускнику для адаптації на робочому місці відповідно до своєї спеціальності; б) кількість суміжних спеціальностей, за якими випускник може працювати без значних витрат часу та сил на їхнє освоєння.

Проблема якісної підготовки фахівців за умов жорсткої конкуренції більшою мірою розроблена зарубіжними авторами (P. Gembarski, J. Brinker, O. Thomas [18] та ін.). Конкурентоспроможність фахівця-випускника ЗВО, на їхню думку, може розглядатися як інтегральний показник якості підготовки в тому випадку, якщо:

- а) визначено основні напрями оцінки якості підготовки фахівця у світовому освітньому досвіді;
- б) знайдено адекватну цілям та завданням оцінювання технологію взаємодії у системі «здобувач – викладач»;
- в) розроблено конкретні шляхи використання нової моделі оцінювання якості підготовки конкурентоспроможного фахівця;
- г) діагностичні методики оцінювання якості підготовки представлені двома групами (оцінкою професійної компетентності на основі кваліфікаційного стандарту та оцінкою професійної компетентності майбутнього фахівця як особистості).

Проведений аналіз проблем якості оцінки підготовки конкурентоспроможного фахівця показує, що процес оцінювання є досить складною за структурою та змістом процедурою і є важливою складовою цілісного педагогічного процесу, що будується в логіці його загальних закономірностей. Проектування технологій оцінки конкурентоспроможності фахівця передбачає обґрунтування та вибір таких критеріїв оцінки, адекватних поставлених меті: а) професійних знань (знання предметної галузі та психологічні); б) рівня комунікативної культури; в) прагнення професійного зростання; г) здатності до рефлексії.

Сутність проектування технології оцінки якості визначається наявністю заданих вихідних даних: витрати на підготовку фахівця, кадрове забезпечення; матеріально-технічне оснащення та методичний супровід навчального процесу; освітні орієнтири та стратегії, цілі та зміст професійного навчання; соціальне замовлення на фахівця; попит ринку праці; ситуація на ринку праці; відповідність моделі фахівця світовим стандартам. Врахування вихідних даних дозволяє сконструювати систему діагностичних методик та спроектувати технологію оцінки якості професійної підготовки фахівця.

Оцінка якості підготовки конкурентоспроможного фахівця – процедура, яка за допомогою системи методик виявляє стан суб'єкта (фахівця), дозволяє визначити параметри та критерії особистісно-професійних характеристик, що відповідають потребам суспільства, різних соціальних груп, ринку освітніх послуг та ринку праці. До інших методик оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця можна віднести метод проектів та рейтингову систему контрольно-оцінної діяльності.

У сучасних умовах висока потреба у проектуванні нетрадиційних технологій оцінки конкурентоспроможності фахівця як процесу обґрунтування та вибору відповідних критеріїв оцінки, адекватних поставлених меті. У зарубіжній оцінній практиці добре зарекомендувала себе система методик оцінки якості підготовки фахівців, що включає такі методи, як есе, вільні дебати, мозковий штурм, презентації, соціальне проектування та інше. У США практикується ведення портфоліо (паспорта професійної кар'єри), який видається всім випускникам системи вищої професійної освіти і є індивідуальним портфелем офіційних документів, що відображають знання, вміння та навички здобувача, які потрібні на ринку праці. Основне призначення паспорта – допомогти випускникам здійснити перехід від навчання до професійної діяльності або продовження навчання на вищому рівні та подати роботодавцям найповніші відомості про кваліфікацію, а також – академічні знання, вміння та навички молодих людей – претендентів на місце роботи. Паспорт професійної кар'єри в упорядкованій формі показує, які професійні та академічні навички, знання та вміння здобувачі набули у процесі навчання, виробничої практики та позапрофесійної діяльності. Він не містить негативної інформації про здобувача, тобто негативні позначки за тими компетентностями, якими він не опанував, вони не включаються до сертифікату, не перераховуються можливі недоліки в поведінці та інше. Це спонукає випускника розуміти та приймати контрактну основу сфери зайнятості, згідно з якою замість наданих послуг проводитиметься оплата його праці.

Особлива увага приділяється оцінюванню «навичок підготовки до зайнятості», які є загальними для всіх професій і є загальнопрофесійними та соціально-психологічними вміннями та навичками, що сприяють успіху на ринку праці.

Подібний «портфель» практикує й вітчизняна вища освіта, надаючи випускнику індивідуальний «пакет» документів, що свідчить про його досягнення протягом усього часу навчання.

Паспорт професійної кар'єри має значення для всіх учасників ринку праці. Для випускників системи професійної освіти він дає можливість для розвитку самооцінки та самоаналізу, підвищує шанси на отримання робочого місця. Для роботодавців паспорт професійної кар'єри показує, що

вміє і може реально виконувати його власник, а не те, чому він навчався; дозволяє провести професійний відбір і, зрештою, знизити витрати на перепідготовку.

У світлі аналізу наукових джерел, очевидно, що економічно орієнтоване трактування конкурентоспроможного фахівця як працівника, який здатний запропонувати себе як товар на ринку праці, вступити у відносини (юридичні, економічні та ін.) з роботодавцем або самому виступити у ролі підприємця, недостатня.

Спираючись на наявні в різних науках (економіці, психології, соціології, педагогіці) трактування конкурентоспроможності, відзначимо, що конкурентоспроможний фахівець відрізняється здатністю досягати цілей у динамічних умовах, спираючись на професійну та особистісну компетентність. Професіоналізм та особисті якості цього працівника сприятимуть випуску конкурентоспроможної продукції, процвітання підприємства або організації, матеріальному та психологічному комфорту самого працівника. Таким чином, крім якісних професійних знань, умінь та навичок, передбачених вимогою Державного стандарту професійної освіти за спеціальністю, конкурентоспроможному фахівцеві потрібні й інші якості. Грунтуючись на аналізі вивчення проблеми конкурентоспроможності фахівця, ми виділяємо серед них: професійну мобільність та компетентність; володіння навичками самоосвіти та підвищення кваліфікації; ініціативність та самодисципліну; підприємливість і діловитість, здатність до самоаналізу та прийняття відповідальних рішень; гідність та особиста відповідальність; здатність до захисту своїх прав і свободи; корпоративність та комунікабельність; готовність працювати в інноваційному режимі; вміння вести здоровий спосіб життя (включаючи культуру мислення, свідомості, поведінки, харчування тощо) психологічний настрій на спільну діяльність.

Сказане вище повною мірою стосується підготовки конкурентоспроможного фахівця за умов професійно-екологічної освіти.

Сучасний екологічний стан, на думку вчених, вимагає термінових заходів щодо збереження умов життя на Землі. Одним із головних напрямів вирішення екологічних проблем вони вважають формування екологічної культури людей, їхню екологічну освіту (О. Болюх [6], Т. Пузир [13], Т. Сафранов [15]).

Значимість екологічної освіти повною мірою розуміють та досліджують багато вчених. Проблема цілеспрямованого розвитку екологічної освіти на основі науково-обґрунтованого проектування її структури, змісту, форм та методів досліджувалася низкою вчених: Л. Большак [5], Т. Гладун [8], Н. Семенюк [16], Ю. Скиба [17] та ін.

Екологічна освіта включає два взаємопов'язані аспекти: охорону природи і охорону культури, які стосуються самої сутності людини. Людина є частиною природи, але вона є і частиною створеної тисячоліттями культури. Загинути людство може як біологічно, так і духовно, внаслідок загибелі культури, оскільки біологічна загибель безпосередньо пов'язана з духовною.

В екологічній освіті головним стає формування у людей культури еколого-гуманістичної, духовно-моральної. Гуманізм – світогляд, пройнятий любов'ю до людини, повагою до людської гідності, турботою про благо людей. Духовність є рівністю, етичним рівнем буття. Духовно-моральний аспект екології включає ставлення людини і суспільства не тільки до природи: води, ґрунту, атмосфери, тваринного і рослинного світу, але й до самої себе, до всього навколишнього.

На жаль, реальна соціально-економічна ситуація в нашій країні свідчить про протилежне ставлення людей до себе і до природи.

Забезпечення на рівні державної політики умов для здорового життя людини, збереження всього різноманіття рослин та тварин, відновлення природних, зокрема унікальних ландшафтів, захист культурних та історичних цінностей від негативних антропогенних впливів, забезпечення умов, у яких могла б формуватися гармонійно розвинена особистість, – процес складний, але моральний, і тому необхідний (Л. Большак [5], О. Болюх [6], Н. Лакуша [11] та ін.).

І навпаки, позицію владних структур, керівників виробництв, що переслідують відомчі інтереси на шкоду природі, що нехтують необхідністю екологічно грамотно організувати діяльність своїх підприємств, слід цілком вважати аморальною.

Прогресивні вітчизняні та зарубіжні вчені, таким чином, стверджують, що природокористування має обмежуватись морально-правовими законами розвитку життя на Землі. Ігнорування їх веде до деградації природи та людини, наростання соціально-економічних труднощів, а зрештою – до загибелі людства та живої природи. Особливо це стосується керівників усіх структур влади, виробництва, освіти (І. Ліпич [12], Н. Семенюк [16], Ю. Скиба [17] та ін.).

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що стратегічною проблемою екологічної освіти має стати зміна свідомості людини, її ставлення до природи з утилітарно-споживчого на раціонально-ощадливе.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури загалом свідчить про активізацію інтересу вчених та практиків до проблем суб'єктивно-об'єктивної природи процесу професійного становлення фахівців, що є важливим аспектом дослідження конкурентоспроможності. Проте проблема

формування нового статусу фахівця як конкурентоспроможного суб'єкта професійної діяльності досі не набула науково-теоретичної та практичної завершеності.

В умовах екологічної кризи, як у країні, так і у світі загалом, підготовка конкурентоспроможного фахівця саме для вирішення складних екологічних проблем є однією з пріоритетних. Найважливішим фактором вирішення екологічних проблем є: психологічна готовність людей запроваджувати вже існуючі екологічно безпечні технології; свідоме дотримання екологічних обмежень; прагнення брати особисту участь у природоохоронній діяльності та ін.

Формування конкурентоспроможного фахівця в умовах професійно-екологічної освіти розглядається як системотворчий фактор майбутньої діяльності здобувачів, що дозволяє стати ним конкурентоспроможними на ринку праці.

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми. Спираючись на досягнуте, можна позначити такі актуальні для професійно-екологічної освіти здобувачів напрями дослідження, як розробку моделі конкурентоспроможного фахівця в умовах професійно-екологічної освіти; розробка науково-методичних засад професійно-екологічної освіти майбутніх екологів.

### Література

1. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2015. № 1. С. 6–12.
2. Безвух С., Стопчак С. Соціальне партнерство науки і бізнесу: форми взаємодії, проблеми і рекомендації щодо їх вирішення. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія : Економічні науки*. 2015. № 3. С. 7–14.
3. Біда О. А., Мукан Н. В., Гончарук В. В. Підготовка майбутніх фахівців в умовах компетентнісно-орієнтованого наставництва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Вип. 189. Серія «Педагогічні науки». 2020. С. 14–19.
4. Білецька Г. А. Теоретичні і методичні засади природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 528 с.
5. Большак Л. І. Екологізація освіти як соціальна потреба сучасного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 20 с.
6. Болюх О. С. Екологічна освіта в контексті екологічної політики Європейського Союзу. Стратегічні напрями зовнішньої політики Європейського Союзу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (11 квітня 2019 р.) Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. С. 21–24.
7. Бреславець Т. І. Інтеграція освіти, науки і виробництва як складова сучасного розвитку. *Вісник ДДФА. Серія : Економічні науки*. 2014. № 2. С. 8–16.
8. Гладун Т. С. Основні цілі та завдання екологічної освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. СХХХХІ (141). С. 63–70.
9. Жигір В. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 107–115.
10. Ковальчук В., Оршанський Л. Професійна підготовка на засадах компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2016. № 11–12. С. 6–10.
11. Лакуша Н. М. Ідея сталого розвитку в контексті екологічних проблем (соціальнокультурний та праксеологічний аспекти): дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2005. 172 с.
12. Ліпич І. І. Екологічна діяльність як складова соціокультурного процесу: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.01. Київ, 2008. 18 с.
13. Пузир Т. М. Формування екологічної культури майбутніх техніків-екологів у процесі професійної підготовки в коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 242 с.
14. Пустовіт Н. А. Екологічна компетентність як мета освіти в інтересах збалансованого розвитку. *Збалансований (сталий) розвиток України – пріоритет національної політики* : матеріали всеукр. наук. екол. конф. (Київ, 26 жовт. 2010 р.). Київ, 2010. С. 401–405.
15. Сафранов Т. А. Екологізація вищої освіти як важлива складова освіти для сталого розвитку. *Сталий розвиток країни в рамках Європейської інтеграції* : тези Всеукр. наук.-пр. конф., (7 лист. 2019 р.). Житомир : «Житомирська політехніка», 2019. 180 с.
16. Семенюк Н. Вдосконалення змісту безперервної екологічної освіти шляхом моніторингу навчального процесу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Педагогіка, 2016. Вип. 5. С. 128–140.
17. Скиба Ю. А., Лазебна О. М., Скиба М. М. Зміст і структура екологічної освіти в контексті сталого розвитку. *Збалансований (сталий) розвиток України – пріоритет національної політики* : матеріали всеукр. наук. екол. конф. (Київ, 26 жовт. 2010 р.). Київ, 2010. С. 450–453.
18. Gembarski P., Brinker J., Thomas O. An extended key competence framework to mass customize after-sales services 9th International Conference on Mass Customization and Personalization – Community of Europe (MCP – CE 2020) (23-25 September 2020) At: Novi Sad, Serbia. 2020. pp.67–76.

### References

1. Andrushchenko V. Filosofiia osvity XXI stolittia: u poshukakh perspektyvy. [Philosophy of education of the XXI century: in search of perspective]. *Filosofiia osvity*. 2015. № 1. pp. 6–12.

2. Bezvukh S., Stopchak S. Sotsialne partnerstvo nauky i biznesu: formy vzaiemodii, problemy i rekomendatsii shchodo yikh vyrishennia. [Social partnership of science and business: forms of interaction, problems and recommendations for their solution]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia : Ekonomichni nauky*. 2015. № 3. pp. 7–14.
3. Bida O. A., Mukan N. V., Honcharuk V. V. Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv v umovakh kompetentnisno-oriientovanoho nastavnytstva. [Training of future specialists in the conditions of competence-oriented mentoring]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Vyp. 189. Seriiia «Pedahohichni nauky». 2020. pp. 14–19.
4. Biletska H. A. Teoretychni i metodychni zasady pryrodnycho-naukovoï pidhotovky maibutnikh ekolohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of natural science training of future ecologists in higher educational institutions] : dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 2015. 528 s.
5. Bolshak L. I. Ekolohizatsiia osvity yak sotsialna potreba suchasnoho suspilstva [Greening of education as a social need of modern society] : avtoref. dys. ... kand. filos. nauk : 09.00.10. Kyiv, 2012. 20 s.
6. Boliukh O. S. Ekolohichna osvita v konteksti ekolohichnoi polityky Yevropeiskoho Soiuzu. [Environmental education in the context of European Union environmental policy] *Stratehichni napriamy zovnishnoi polityky Yevropeiskoho Soiuzu : materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (11 kvitnia 2019 r.) Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina, 2019. pp. 21–24.
7. Breslavets T. I. Intehratsiia osvity, nauky i vyrobnytstva yak skladova suchasnoho rozvytku. [Integration of education, science and production as a component of modern development] *Visnyk DDFA. Seriiia : Ekonomichni nauky*. 2014. № 2. pp. 8–16.
8. Hladun T. S. Osnovni tsili ta zavdannia ekolohichnoi osvity. [The main goals and objectives of environmental education] *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia: Pedahohichni nauky*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2018. Vyp. CXXXXI (141). pp. 63–70.
9. Zhyhir V. Metodolohichni pidkhody yak osnova naukovo-pedahohichnykh doslidzhen u profesiinii osviti. [Methodological approaches as a basis of scientific and pedagogical research in vocational education] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2016. Vyp. 48. pp. 107–115.
10. Kovalchuk V., Orshanskyi L. Profesiina pidhotovka na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu. [Vocational training based on the competence approach] *Molod i rynok*. 2016. № 11–12. pp. 6–10.
11. Lakusha N. M. Ideia staloho rozvytku v konteksti ekolohichnykh problem (sotsialnokulturnyi ta prakseolohichni aspekty) [The idea of sustainable development in the context of environmental issues (socio-cultural and praxeological aspects)]: dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.03. Kyiv, 2005. 172 s.
12. Lypych I. I. Ekolohichna diialnist yak skladova sotsiokulturnoho protsesu [Environmental activity as a component of the socio-cultural process]: avtoref. dys. ... kand. filosof. nauk : 09.00.01. Kyiv, 2008. 18 s.
13. Puzyr T. M. Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh tekhniv-ekolohiv u protsesi profesiinï pidhotovky v koledzhakh [Formation of ecological culture of future technicians-ecologists in the process of professional training in colleges]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyr, 2016. 242 s.
14. Pustovit N. A. Ekolohichna kompetentnist yak meta osvity v interesakh zbalansovanoho rozvytku. [Environmental competence as a goal of education in the interests of sustainable development] *Zbalansovanyi (stalyi) rozvytok Ukrainy – priorytet natsionalnoi polityky : materialy vseukr. nauk. ekol. konf.* (Kyiv, 26 zhovt. 2010 r.). Kyiv, 2010. pp. 401–405.
15. Safranov T. A. Ekolohizatsiia vyshchoi osvity yak vazhlyva skladova osvity dlia staloho rozvytku. [Greening of higher education as an important component of education for sustainable development] *Stalyi rozvytok kraïny v ramkakh Yevropeiskoi intehratsii : tezy Vseukr. nauk.-pr. konf.*, (7 lyst. 2019 r.). Zhytomyr : «Zhytomyrska politekhnika», 2019. 180 s.
16. Semeniuk N. Vdoskonalennia zmistu bezperervnoi ekolohichnoi osvity shliakhom monitorynhu navchalnoho protsesu. [Improving the content of continuing environmental education by monitoring the educational process] *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Pedahohika*, 2016. Vyp. 5. S. 128–140.
17. Skyba Yu. A., Lazebna O. M., Skyba M. M. Zmist i struktura ekolohichnoi osvity v konteksti staloho rozvytku. [The content and structure of environmental education in the context of sustainable development] *Zbalansovanyi (stalyi) rozvytok Ukrainy – priorytet natsionalnoi polityky : materialy vseukr. nauk. ekol. konf.* (Kyiv, 26 zhovt. 2010 r.). Kyiv, 2010. S. 450–453.
18. Gembariski P., Brinker J., Thomas O. An extended key competence framework to mass customize after-sales services 9th International Conference on *Mass Customization and Personalization – Community of Europe (MCP – CE 2020)* (23-25 September 2020) At: Novi Sad, Serbia. 2020. pp. 67–76.

УДК 378.091.12:630

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-87-93

ВАСИЛЬ ХРИК

orcid.org/0000-0003-1912-3476

hvm2020@ukr.net

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри лісового господарства  
 Білоцерківського національного аграрного університету  
 Соборна площа, 8/1, Біла Церква

## ФУНКЦІЇ ТА ВИДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розкрито вимоги до підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, висвітлено види та функції їхньої майбутньої професійної діяльності. Установлено, що рівень вимог до фахівців лісового господарства зростає разом із рівнем розвитку галузі, а також відповідно до завдань та умов модернізації вищої освіти, інтеграції вищої школи в єдиний європейський освітній простір, що серйозно змінює стратегію підготовки фахівців. Особливо це актуально й затребувано в лісівничій освіті, що гостро переживає кризові явища. У роботі застосовано метод аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури; вивчення дисертаційних досліджень; метод узагальнення. Подано характеристику різних видів майбутньої професійної діяльності фахівців лісового господарства. Розкрито інформаційну, соціальну, інтеграційну, прогностичну, організаційну функції майбутньої професійної діяльності фахівця лісового господарства та здійснено їх характеристику. Доведено залежність необхідних професійних якостей, котрі характеризують конкурентоспроможного фахівця лісового господарства для результативного здійснення різних видів діяльності.

**Ключові слова:** функції, види, рівень вимог, підготовка, професійна діяльність, майбутні фахівці, лісове господарство.

VASYL KHRYK

PhD (Agriculture), Associate Professor, the Department of Forestry  
 Bila Tserkva National Agrarian University  
 Soborna Square, 8/1, Bila Tserkva

## FUNCTIONS AND TYPES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE FORESTRY PROFESSIONALS

The article reveals the requirements for the training of future forestry specialists, highlights the types and functions of their future professional activities. It is established that the level of requirements for forestry specialists meets the objectives and conditions of modernization of higher education, integration of higher education into the single European educational space, which significantly changes the strategy of training. The method of analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature is applied in the work; study of dissertation research; generalization method. Characteristics of different types of future professional activity of forestry specialists are given: production-technological, organizational-managerial, research, design-engineering. It is established that they are mandatory in modern conditions, they need to have tactics of diversity of strategy, improving the forms and methods of production, the needs and interests of consumers, the ability to solve "non-standard" management problems that do not have ready-made recipes applied to specific, sometimes conflict situations, creatively approach the instructions of the head, carefully substantiate their counter-arguments. The informational, social, integration, prognostic, organizational functions of the future professional activity of the forestry specialist are revealed and their characteristic is carried out. Based on the analysis of scientific literature, the structure of professionally important qualities includes: a) general professional qualities of personality, knowledge, skills, abilities that must be developed (or formed) by specialists of any profile in the process of professional training; and b) special personality traits, knowledge, training, skills, which are dictated by the tasks of a particular specialty. The dependence of the necessary professional qualities that characterize a competitive forestry specialist for the effective implementation of various activities is proved.

**Key words:** functions, types, level of requirements, training, professional activity, future specialists, forestry.

У сучасних умовах реформування лісгосподарської галузі, подолання кризового стану та стабілізації лісопромислового комплексу, пріоритетним напрямом перетворень є професійна підготовка майбутніх фахівців лісового господарства. Сучасне суспільство вимагає від фахівців лісового господарства глибоких теоретичних та практичних знань у лісгосподарській галузі. Від їхньої професійної компетентності, особистісної та соціальної зрілості залежить успіх процесу становлення та розвитку цивілізованого, високорозвиненого лісгосподарського виробництва.

Рівень вимог до фахівців лісового господарства зростає разом із рівнем розвитку галузі, а також відповідно до завдань та умов модернізації вищої освіти, інтеграції вищої школи в єдиний європейський освітній простір, що серйозно змінює стратегію підготовки фахівців. Це особливо є актуальним і затребуваним у лісівничій освіті, що гостро переживає кризові явища.

На сьогодні у вітчизняній лісівничій освіті накопичений значний досвід у галузі професійної підготовки фахівців лісгосподарської галузі (І. Вдовенко [1], С. Виговська [2], О. Гриджук [3], О. Картешкіна [5], Л. Макодзей [7], Л. Марченко [8], Є. Мішенін [9], З. Подоляк [11], Н. Стрижак [13], О. Якименко [15] та ін.).

**Метою статті** є розкриття вимог до підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, видів та функцій їхньої майбутньої професійної діяльності. У роботі застосовано метод аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури; вивчення дисертаційних досліджень; метод узагальнення.

О. Картешкіна, розглядаючи вимоги до професійної діяльності майбутніх фахівців-агрономів, характеризує її види: виробничо-технологічну (оцінка придатності агроландшафтів для обробки та їх раціональне використання; оцінка якості рослинницької продукції та визначення способів її використання тощо), організаційно-управлінську (організація виробничих колективів і управління ними; організація і проведення польових робіт, прийняття управлінських рішень у різних погодних і матеріально технічних умовах), науково-дослідницьку (планування та розробка схеми й методики агрономічних експериментів по підвищенню продуктивності землеробства; закладка й проведення різних дослідів; узагальнення результатів дослідів, їхня стратегічна обробка і формулювання висновків) [5, с. 36]. Досягається професіоналізація фахівця, на думку автора, через освоєння виробничої діяльності, практико-орієнтованої підготовки, а також формування професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця. Професіоналізація підготовки спрямована на випуск фахівця, підготовленого до організаційно-управлінської, науково-дослідної та виробничо-технологічної діяльності [5, с. 63].

Л. Нестерова пропонує до виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, науково-дослідної діяльності фахівця додати проектно-конструкторську [10, с. 63]. Автор доводить, що виробничо-технологічна характеризує: розробку оптимальних технологій виготовлення виробів; ефективне використання матеріалів, обладнання, відповідних алгоритмів і програм розрахунків параметрів технологічних процесів; вибір матеріалів і устаткування для реалізації виробничих завдань; здійснення метрологічної повірки основних засобів виробництва; організаційно-управлінська: організацію роботи колективу виконавців, прийняття управлінських рішень в умовах різних думок; знаходження компромісу між різними вимогами (вартості, якості, безпеки та термінів виконання) як при довгостроковому, так і при короткостроковому плануванні та визначенні оптимального рішення; оцінку виробничих і невиробничих витрат на забезпечення якості виробничої та проектної продукції; здійснення технічного контролю й управління якістю продукції; науково-дослідна: діагностику стану і динаміки об'єктів діяльності (лісництв і лісгоспів, технологічних процесів і обладнання) з використанням необхідних методів і засобів аналізу; створення математичних і фізичних моделей процесів і обладнання, а також теоретичних моделей, що дозволяють прогнозувати властивості матеріалів у лісовому господарстві; розробка планів, програм і методик проведення досліджень; аналіз, синтез і оптимізація процесів забезпечення якості випробувань, сертифікації продукції із застосуванням проблемно-орієнтованих методів; проектно-конструкторська: формулювання цілей і завдань проекту (програми) при заданих умовах, цільових функціях, обмеженнях; побудова структури їхнього взаємозв'язку, виявлення пріоритетів вирішення завдань з урахуванням моральних аспектів діяльності та оптимізації стану навколишнього природного й урбанізованого середовища; розробка узагальнених варіантів вирішення проблем, аналіз варіантів, прогнозування наслідків, знаходження компромісних рішень в умовах багатокритеріальної; планування реалізації проекту; розробка проектів лісовпорядкування, виробництва лісових культур, з урахуванням технологічних, експлуатаційних, екологічних, естетичних, економічних параметрів; використання інформаційних технологій при розробці нових матеріалів і технологій [10, с. 83].

Бакалавр спеціальності «Агроінженерія», за дослідженням К. Ширяєвої, повинен бути підготовлений до таких видів професійної діяльності: виробничо-технологічної; організаційно-управлінської; науково-дослідної; проектної. У виробничо-технологічній та проектно-конструкторській діяльності майбутнього інженера необхідно навчитися використовувати прикладні комп'ютерні програми, зокрема і в лісовому господарстві. Організаційно-управлінська діяльність передбачає: уміння застосовувати різні заходи тактичного і стратегічного характеру для ефективного (в плані прибутковості і розвитку) функціонування підприємства; організації робіт по застосуванню ресурсозберезувальних технологій для виробництва й первинної переробки продукції. Ефективність цих рішень залежить від комунікативних здібностей керівника. Керівник, що володіє навичками комунікативної діяльності, уміє ефективно організувати діяльність підлеглих, допомагає у вирішенні складних або важливих питань, розібратися в «нестандартних» ситуаціях, поставивши перед ними завдання загальної форми, використовуючи демократичні методи керівництва, орієнтуючись на їх здібності та вміння; управління роботою колективів виконавців та забезпечення безпеки праці [14, с. 30].



Управлінська праця має певну специфіку. Предметом праці є інформація, яка обробляється за допомогою певних засобів і методів. Продукти праці представляють собою перероблену інформацію у вигляді управлінського рішення. Основними факторами, що визначають характер прийнятих рішень, є особистісні та професійні особливості особи, яка приймає рішення, стан середовища прийняття рішень та характеристики сукупної інформації про об'єкт управління. Для полегшення його праці й економії часу створені автоматизовані інформаційні системи, основою яких є база даних. Серед них особливе місце займають системи підтримки прийняття рішень. Ці системи забезпечують рішення проблем, розвиток яких важко прогнозувати. Вони оснащені складними інструментальними засобами моделювання аналізу, дозволяють легко міняти постановки вирішуваних завдань і вхідні дані. Системи підтримки прийняття рішень відрізняються гнучкістю й легко адаптуються до зміни умов, мають технологію, максимально орієнтовану на користувача. Але в діяльності інженера є низка інформаційних процесів, які неможливо передати машині. Це – відбір інформації для вирішення творчих завдань у процесі професійного читання, переробка вихідної інформації і створення нової, професійне спілкування [10, с. 59].

У науково-дослідній діяльності фахівець лісового господарства зможе успішно здійснювати порівняно новий вид експерименту – обчислювальний, який істотно скорочує тимчасові й економічні витрати на проведення лабораторного або натурального експерименту. У разі проведення обчислювального експерименту не потрібно розробляти експериментальні установки й вимірювальну апаратуру, проводити випробування на зразках з дорогих матеріалів. Досить провести дослідження за допомогою математичної моделі об'єкта. Для цього досліджуваний процес або явище описується за допомогою певних математичних конструкцій – систем рівнянь. У них обов'язково відображаються залежності досліджуваного явища від найбільш істотних факторів. Потім розробляється алгоритм вирішення цієї системи рівнянь з урахуванням необхідної точності. Отриманий алгоритм перекладається на одну з мов програмування, у результаті чого з'являється відповідна програма.

Перед початком обчислювального експерименту інженер-дослідник висуває гіпотези і прогнозує певні результати. Потім уводить у комп'ютер різні дані для програми і порівнює отримані результати з очікуваними. Дуже часто в результаті обчислювального експерименту отримують нові знання про досліджуване явище. Обчислювальний експеримент знаходить широке застосування при дослідженні макроявищ (наприклад, вплив впливів людини на навколишнє середовище) або мікропроцесів (наприклад, вплив засобів боротьби з шкідниками на зростання окремих видів дерев).

Аналіз стандарту вищої освіти за спеціальністю 205 «Лісове господарство» галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та вимог до майбутнього фахівця лісового господарства показав, що відповідно до фундаментальної та фахової підготовки він повинен навчитися здійснювати чотири види діяльності, кожна з яких передбачає готовність і вміння вирішувати такі основні професійні види діяльності: виробничо-технологічну, організаційно-управлінську, науково-дослідну, проектно-конструкторську.

Виробничо-технологічна має на меті виконання виробничих процесів за допомогою експлуатації технічного обладнання, механізмів і матеріалів. Цей вид діяльності пов'язаний зі створенням лісонасінневої бази і селекційної роботи, відтворенням лісових культур, оглядом і відведенням лісосік під рубки головного і проміжного користування, заготівлею лісоматеріалів, контролем за санітарним станом лісу, попередженням та ліквідацією пожеж, охороною рослинного і тваринного світу, виконанням господарських заходів.

Організаційно-управлінська передбачає прийняття управлінських рішень, здійснення технічного контролю і управління якістю продукції лісового господарства. Подібна діяльність включає організацію роботи колективу співробітників (робочих, лісників, таксатор (широкопрофільний спеціаліст, котрий повинен мати відмінні знання ґрунтів, географії, біології)) для виконання ними різних робіт на закріпленій лісгосподарській ділянці, облік обсягів і якості праці, контроль за дотриманням виробничої та трудової дисципліни, правил дотримання техніки безпеки.

Науково-дослідна включає аналіз стану і динаміки показників якості з використанням відповідних методів і засобів дослідження, прогнозування властивостей матеріалів лісового господарства, розробку та оптимізацію планів. Діяльність в цій галузі передбачає участь у проведенні науково обґрунтованих експериментів у сфері лісгосподарського виробництва, обробку та оформлення результатів дослідження, впровадження в практику і економічне обґрунтування новітніх технічних досягнень, зокрема і засобів інформаційних технологій.

Проектно-конструкторська пов'язана з розробкою проектів лісовпорядкування й виробництва лісових культур з урахуванням екологічних і економічних факторів. У процесі роботи над проектами, до яких відносяться вирощування лісових культур, апробація стандартів на посадковий матеріал, раціональне відтворення лісових угідь, перевірка екологічно безпечних методів ведення господарства тощо, визначаються цілі та завдання, критерії та показники, розробляються й

аналізуються різні варіанти вирішення поставленої проблеми, прогнозуються можливі наслідки, планується практична реалізація в виробничих умовах.

На наш погляд, такі види діяльності майбутнього фахівця лісового господарства обов'язкові, оскільки в сучасних умовах йому необхідно володіти різноманітністю стратегій і тактик, удосконаленням форм і методів виробництва, інформацією про потреби й інтереси споживачів, уміння вирішувати «нестандартні» управлінські проблеми, що не мають готових рецептів рішення, пов'язані з конкретними, іноді й конфліктними ситуаціями, творчо підходити до розпоряджень керівника, ретельно обґрунтовувати свої контраргументи.

Спеціальність лісівника є багатопрофільною й багатьом фахівцям доводиться виконувати складні різнопланові завдання: вирощування лісів і посадкового матеріалу, охорони їх від пожеж, захист від шкідників і хвороб, методи і способи створення лісових культур тощо. Уміння орієнтуватися у безлічі питань і напрямів дуже цінується роботодавцями. Вони звертають увагу на соціальні навички майбутнього співробітника, адаптивність у поведінці, комунікативні здібності, уміння налагодити контакт із різними людьми й підтримувати стосунки, а також залагоджувати розбіжності й конфлікти. Також важливим є вміння вести дискусії, приймати командні рішення та брати відповідальність за загальний результат. На будь-якому лісгосподарському підприємстві цінують тих співробітників, які не перестають вчитися, проходити різні курси й освоювати нові навички, які можна використати в роботі [6, с. 86].

На наш погляд, сутність професійної підготовки майбутнього фахівця лісового господарства виявляється через функції їхньої професійної діяльності: інформаційну, соціальну, інтеграційну, прогностичну, організаторську.

Інформаційна функція (уміння систематизувати, структурувати, класифікувати, передавати й узагальнювати інформацію щодо формування та використання лісових ресурсів) є логічним продовженням таких сутнісних характеристик професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця як інтегрована характеристика якостей особистості (здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації) з одного боку, а з іншого – спирається на характеристику інтегрованого поєднання знань (вміння логічно, аргументовано і чітко будувати усну і письмову мову).

До обов'язків фахівця лісового господарства входять збір, обробка, систематизація та вивчення інформації, виявлення відхилень від заданих програм і визначення їх причин, з'ясування можливостей і шляхів ліквідації цих відхилень, оцінка аналізованих матеріалів, звітування перед вищим керівництвом (усно і письмовій формі), що містять рекомендації шляхів підвищення якості і ефективності діяльності лісового господарства. З таким переліком завдань майбутній фахівець лісового господарства зможе впоратися тільки якщо ця функція розвинена в нього повною мірою. Як вважає К. Ширяєва, що в разі, коли інформаційна функція не розвинена у фахівця лісового господарства, лісгосподарське виробництво стикається з інформаційним дефіцитом, що веде до несвоєчасного виявлення недоліків (як технічного, так і людського факторів), що загальмовує або унеможлиблює ліквідацію цих відхилень [14, с.35]. Якщо ця функція розвинена надмірно, то констатуємо той факт, що фахівець, маючи достатній багаж теоретичних знань (внаслідок добре розвиненої здатності систематизувати, структурувати, класифікувати, передавати й узагальнювати інформацію) не здатний працювати в колективі і не в змозі знаходити організаційно-управлінські рішення в нестандартних ситуаціях і готовності нести за них відповідальність, оскільки його енергія спрямована лише на отримання все більшої кількості інформації.

Соціальна функція охоплює всю сферу формування (особистості, визначає основні напрями ціннісних орієнтацій особистості в продуктивній праці, розкриває соціальні аспекти професійної діяльності, суспільні відносини і потреби, розкриває залежність вищої лісівничої освіти від суспільних відносин і матеріального виробництва.

Інтеграційна функція полягає в тому, що поряд із самостійною обумовленістю професійна освіта є сполучною ланкою між загальною освітою і професійною діяльністю, об'єднує всю сукупність знань, умінь і навичок, норм і цінностей в єдине ціле, педагогічну систему.

Прогностична функція (здатність спрогнозувати результати власних дій і дій колег, здійснювати рефлексію, мати толерантність, соціальна спрямованість на партнерів по комунікації), на наш погляд, як і інформаційна функція є логічним продовженням таких сутнісних характеристик професійної компетентності майбутнього фахівця як інтегрована характеристика якостей особистості, але з погляду постановки мети й вибору шляхів її досягнення базується на здатності здійснювати роботу, ефективно з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища.

До обов'язків керівника лісгосподарського виробництва входять управління, організація, планування, прогнозування і цілепокладання, аналіз, оцінка, облік і контроль, дослідження ринку, вивчення попиту, аналіз навколишнього середовища, здійснення товарної політики, інфратоварне забезпечення, підтримання життєвого циклу товару, ціноутворення і цінова політика, рух товару і

збут продукції, формування попиту і стимулювання збуту продукції, комерційна діяльність, зовнішньоекономічна діяльність, обліково-фінансова діяльність, управління маркетингом. Якщо ця функція не розвинена у фахівця лісового сектора, то лісове господарство стикається з цілою низкою проблем: якщо немає мети в виробництві, неможливо визначити і шляхи її досягнення, підприємство знаходиться в виробничому хаосі, що, власне, негативно позначається на його загальному функціонуванні. Тільки при високому ступені саморегулювання, саморефлексії й самооцінки можлива ефективна робота лісового господарства. На наш погляд надмірний розвиток даної функції у фахівця лісового господарства негативно позначається на всьому виробничому процесі лісової галузі, оскільки зосереджуючись на цілепокладанні, фахівець як правило, нехтує колективом, вважаючи, що тільки в його силах домогтися поставленої мети.

Організаторська функція (на наш погляд провідна в структурі виділених функцій, дає можливість регулювати поведінку співрозмовників, упливати на їхні установки й думки, потреби й дії через загальний стиль діяльності, сумісність людей, синхронність їх дій) впливає з таких сутнісних характеристик професійної компетентності майбутнього фахівця лісового господарства як оволодіння знаннями й уміннями (готовність до кооперації, робота в колективі), здатності знаходити організаційно-управлінські рішення в нестандартних ситуаціях, готовності нести за них відповідальність. Уважаємо, що організаційна діяльність фахівця лісогосподарського виробництва покликана створити цілісність, єдність, упорядкованість роботи колективу. Усі окремі системи, об'єднуючись, створюють оптимально організоване ціле. Так, повинна зберігатися цілісність економічної, організаційної, технічної та інших підсистем і при цьому забезпечуватиметься, ритмічність, синхронність і безперервність роботи виробництва розробка оперативних планів роботи первинних виробничих колективів.

Для майбутнього фахівця лісового господарства невміння працювати з колективом, неготовність до кооперації є серйозним бар'єром на шляху ефективного функціонування лісової галузі, а здатність діяти тільки за шаблонами і теоретичним кліше (без ситуативної складової) неможливо в сучасному мінливому світі.

Операційна функція, на наш погляд, найбільш повно виражає професійну діяльність фахівця лісового господарства, оскільки впливає з оволодіння знаннями і вміннями, єдність цих знань і здатності здійснювати професійну діяльність ефективно з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки.

Для виконання цих функцій фахівець лісового господарства повинен вміти ефективно задовольняти насущні й різноманітні вимоги, сформульовані службами, пов'язаними з лісовими ресурсами і природними ресурсами, одночасно зберігаючи й поліпшуючи свій виробничий потенціал. Фахівець лісового господарства також повинен вміти застосовувати комплексний підхід до численних цілей, притаманним концепції, планування та управління природними ресурсами, а також повинен вміти застосовувати належні методи розробки при управлінні цими ресурсами.

Ці функції вимагають, щоб фахівець лісового господарства володів певним набором здібностей, зокрема:

- можливості аналізу: оцінка різних продуктів лісового господарства; оцінка, пропозиція й реалізація різних заходів у лісі, у водозбірних басейнах і стежках, оцінка витрат на ці заходи тощо;
- здатність приймати рішення: визначення політики лісогосподарських підприємств щодо способів виробництва, продуктів, людей і вибору обладнання і методів, навчання персоналу, а також визначення політики управління, інновацій, досліджень і розробок тощо;
- управлінський потенціал: управління областю лісового господарства, планування операцій в галузі лісівництва, розвиток, збереження води і ґрунту, лісових стежок і володінь диких тварин в рамках програми сільського та територіального розвитку, маркетинг продуктів лісового господарства тощо;
- комунікаційні можливості: з сільським населенням, з адміністрацією (в найширшому сенсі), з підприємцями, промисловими фірмами, персоналом, поширення інформації, анімація і поширення інформації про професійне життя і діяльності з розвитку, пов'язаної з лісовим сектором тощо.

Залежність лісогосподарського виробництва від постійно мінливих, важко передбачуваних погодних, кліматичних, лісотехнічних факторів, його тісний зв'язок з природою, особливості функціонування об'єктів професійної діяльності як живих організмів, з одного боку, і постійна модернізація виробничих процесів, яка визначає ускладнення експлуатаційних характеристик лісових машин і механізмів, з іншого, вимагають від фахівця наявності у нього комплексу певних професійно важливих якостей.

Е. Зеєр, розглядаючи суб'єкта активної діяльності і соціальних відносин як особистість, виділяє в її професійно обумовленій структурі такі компоненти: 1) спрямованість, що характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій; 2) професійну компетентність; 3) професійно важливі якості, що визначають продуктивність і результативність професійної

діяльності; 4) професійно значущі психофізіологічні властивості, що розвиваються під час освоєння діяльності. На думку автора, на стадії самостійного виконання професійної діяльності відбувається процес об'єднання професійно важливих якостей з компетентністю фахівця, більш ранні етапи становлення якої мали відносну автономність [4, с. 220-223].

Для результативного здійснення різних видів діяльності фахівцям лісового господарства необхідно володіти набором стійких професійно важливих якостей, під якими в загальному сенсі О. Самохвалова розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння» [12, с.31].

Л. Нестерова до визначальних якостей сучасного фахівця відносить чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче ставлення до справи, здатність до ризику, незалежність, здатність до саморозвитку, здатність до безперервного професійного росту, прагнення до високої якості кінцевого продукту, стресостійкість, створення сприятливого зовнішнього вигляду, власного іміджу [10, с.81]. Автор приділяє особливу увагу в діяльності фахівця творчій активності. У це поняття вона включає професійну продуктивність, розвиток професійного та загального інтелекту, просторових уявлень і уяви, здатність до навчання і професійного спілкування. Автор підкреслює, що для висококваліфікованого фахівця мало суто професійних знань, необхідно комплексне поєднання інтелектуальних, особистісних і соціальних якостей.

До основних якостей, котрі характеризують конкурентоспроможного фахівця лісового господарства, відносяться: самостійність і ініціативність; здатність до навчання і прагнення до безперервного професійного росту; уміння працювати з інформацією; самоорганізація й здатність розподіляти час; гнучка адаптація до зміни змісту професійної діяльності; виробничі, організаторські та комунікативні здібності; сформованість нестандартного мислення (професійно-творча готовність) і проблемного оперативного-конкретного підходу до вирішуваних завдань; завзятість і цілеспрямованість. Аналіз наукової літератури показав, що в структуру ПВК фахівця потрібно включити: а) загальнопрофесійні якості особистості, знання, уміння, навички, які мають розвиватись (або сформовані) у фахівців будь-якого профілю в процесі професійної підготовки; б) специфічні якості особистості, знання, уміння, навички, які диктуються завданнями підготовки до конкретної спеціальності.

Отже, до необхідних якостей фахівця лісового господарства відносимо: професійно-важливі якості, загальнопрофесійні якості особистості, специфічні якості особистості, знання, уміння, навички, які диктуються завданнями підготовки до конкретної спеціальності, громадянські якості (працелюбність, дисциплінованість, патріотизм та ін.), морально-етичні якості (чесність, порядність, відповідальність), організаторські якості (комунікативність, підприємливість, ініціативність та ін.), якості, що характеризують інформаційну культуру (усвідомлення глобальної ролі інформації, ефективна інформаційна діяльність, прагнення до самоосвіти, уміння приймати рішення й прогнозувати їхні наслідки в інтересах суспільства тощо), специфічні якості (високий професіоналізм, технічне мислення, спроможності до творчості та ін.).

**Висновки.** Рівень вимог до фахівців лісового господарства зростає разом із рівнем розвитку галузі, а також відповідно до завдань та умов модернізації вищої освіти, інтеграції вищої школи в єдиний європейський освітній простір, що серйозно змінює стратегію підготовки фахівців. Особливо це є актуальним і затребуваним у лісівничій освіті.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в дослідженні компонентів підготовки майбутніх фахівців лісового господарства до професійної діяльності.

### Література

1. Вдовенко І. Я. Зміст і методика підготовки майбутніх кваліфікованих робітників лісового господарства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2007. 228 с.
2. Виговська С. В., Виговський А. Ю. Практична складова професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199. С. 68–73.
3. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей : монографія. Львів : Новий Світ-2000, 2017. 446 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
5. Картешкина О. Л. Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки будущих специалистов сельского хозяйства в региональном вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Благовещенск, 2009. 206 с.
6. Коляджин І. Ф. Деякі особливості сучасної системи лісівничої освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2019. Т. 29, № 10. С. 85–88.
7. Макодзей Л. І. Модель формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарств. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 2. С. 38–47.
8. Марченко Л. І. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх спеціалістів лісового господарства. *Лісівнича освіта і наука: стан, проблеми та перспективи розвитку* : зб.

- матеріалів наук.-практ. конф. студентів, магістрів, аспірантів, молодих вчених і викладачів (Малин, 22 бер. 2018 р.). Малин : Вид-во МЛТК, 2018. С. 130–134.
9. Мішенін Є., Ярова І. Управління знаннями в системі підготовки фахівців лісового господарства. *Сучасні проблеми вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : матеріали наук.-метод. конф. (Суми, 6–7 жовт. 2010 р.). Суми : СумДУ, 2010. С. 27–33.
  10. Нестерова Л. В. Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брянск, 2002. 231 с.
  11. Подоляк З. Р. Професійна підготовка управлінських кадрів для лісівничої галузі в лісгосподарських школах Австрії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Vol. 17, Is. 35. Р. 78–82.
  12. Самохвалова О. М. Развитие информационно-технологической компетентности будущих инженеров лесного хозяйства на основе интегративного подхода к обучению дисциплинам информационной и предметной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Омск, 2008. 202 с.
  13. Стрижак Н. Шляхи удосконалення екологічної підготовки майбутніх техніків лісового господарства. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С. 120–127.
  14. Ширяева К. Профессионально-коммуникативная подготовка студента аграрного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2015. 143 с.
  15. Якименко О. Г. Шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 140–143.

## References

1. Vdovenko I. Ya. (2007). Zmist i metodyka pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv lisovoho hospodarstva [Content and methods of training future skilled forestry workers]. Chernihiv, 228.
2. Vyhovska S. V., Vyhovskyi A. Yu. (2014). Praktychna skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva. [Practical component of professional training of future forestry specialists]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriya : Pedagogika, psykholohiia, filozofia*. 199. 68–73.
3. Hrydzhuik O. Ye. (2017). Naukovi osnovy formuvannia movnokomunikativnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv lisotekhnichnykh spetsialnistei. [Scientific bases of formation of language-communicative competence of future specialists of forestry specialties]. Lviv : Novyi Svit-2000, 446.
4. Zeer Je., Symanjuk Je. (2005). Kompetentnostnyj podhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniia. [Competence approach to the modernization of vocational education.]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 4. 23–30.
5. Kapreshkina O. L. (2009). Pedagogicheskoe obespechenie professional'noi podgotovki budushhih specialistov sel'skogo hozjajstva v regional'nom vuze. [Pedagogical support of professional training of future agricultural specialists in the regional university.]. Blagoveshensk.
6. Koliadzhyn I. F. (2019). Deiaki osoblyvosti suchasnoi systemy lisivnychoi osvity. [Some features of the modern system of forestry education]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. 29, 10. 85–88.
7. Makodzei L. I. (2011). Model formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh mahistriv lisovoho hospodarstva. [Model of formation of managerial competence of future masters of forestry]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*. 2. 38–47.
8. Marchenko L. I. (2018). Pedagogichni umovy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh spetsialistiv lisovoho hospodarstva. [Pedagogical conditions for the formation of environmental competence of future forestry specialists]. *Lisivnycha osvita i nauka: stan, prolemy ta perspektyvy rozvytku* : zb. materialiv nauk.-prakt. konf. studentiv, mahistriv, aspirantiv, molodykh vchenykh i vykladachiv. Malyn: Vyd-vo MLTK, 130–134.
9. Mishenin Ye., Yarova I. (2010). Upravlinnia znanniamy v systemi pidhotovky fakhivtsiv lisovoho hospodarstva. [Knowledge management in the system of training forestry specialists]. *Suchasni problemy vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*: materialy nauk.-metod. konf. Sumy: SumDU, 27–33.
10. Nesterova L. V. (2002). Formirovanie informacionnoj kul'tury budushhih inzhenerov lesnogo kompleksa v processe gumanitarnoi podgotovki. [Formation of information culture of future engineers of the forest complex in the process of humanitarian training]. Brjansk.
11. Podoliak Z. R. (2014). Profesiina pidhotovka upravlinskykh kadriv dlia lisivnychoi haluzi v lisohospodarskykh shkolakh Avstrii. [Professional training of managers for the forestry industry in Austrian forestry schools]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. 17, Is. 35. 78–82.
12. Samohvalova O. M. (2008). Razvitie informacionno-tehnologicheskoi kompetentnosti budushhih inzhenerov lesnogo hozjajstva na osnove integrativnogo podhoda k obucheniju disciplinam informacionnoj i predmetnoj podgotovki. [Development of information technology competence of future forestry engineers on the basis of an integrative approach to teaching disciplines of information and subject training]. Omsk.
13. Stryzhak N. (2013). Shliakhy udoskonalennia ekolohichnoi pidhotovky maibutnikh tekhnivkiv lisovoho hospodarstva. [Ways to improve the environmental training of future forestry technicians]. *Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 1. 120–127.
14. Shirjaeva K. (2015). Professional'no-kommunikativnaja podgotovka studenta agrarnogo vuza. [Professional and communicative training of an agrarian university student]. Volgograd.
15. Yakymenko O. H. (2012). Shliakhy pidhotovky vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva. [Ways of training highly qualified forestry specialists]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky*. 3. 140–143.

УДК 378.147.091. 364-212-43

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-94-99

**ВІРА ШТИФУРАК**

orcid.org/0000-0002-1896-9931  
st-230910@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор  
Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-  
економічного університету  
вул. Соборна, 87, Вінниця

**ВОЛОДИМИР ШТИФУРАК**

orcid.org/0000-0002-2483-817X  
st-230910@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені М. Коцюбинського  
вулиця Острозького, 32, Вінниця

## ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИМІРІ ПРЕВЕНТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

*У статті розглянуто стратегічні перспективи соціальної роботи в сучасних реаліях соціалізаційних процесів; показано пріоритети особистісно-професійного становлення майбутніх соціальних працівників; узагальнено та інтерпретовано результати проведених експериментальних досліджень, що виявили проблемні сегменти процесу формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців; описано приклади корекційних процедур, які орієнтовані на самодіагностику та вироблення навичок конструктивної комунікації в межах превентивних стратегій.*

**Ключові слова:** соціальні працівники, соціальна робота, особистісно-професійне становлення, превентивні стратегії, утруднене спілкування, ефективна комунікація.

**VIRA SHTYFURAK**

Doctor of pedagogical science, professor  
Vinnitsia Institute of trade and economics of  
State University of trade and economics  
Soborna street, 87, Vinnitsya

**VOLODYMYR SHTYFURAK**

Candidate of of pedagogical science, accociate professor  
Vinnitsia Mykhailo Kotsubynskyi  
State Pedagogical University  
Ostrozhskogo street 32, Vinnitsya

## PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE DIMENSION OF PREVENTIVE STRATEGIES

*The strategic policy of state and non-state institutions in the modern realities of socialization processes between different age, ethnic, professional groups is aimed at preventive influence as a model of protection and promotion of full-fledged personal development. Social work as a social phenomenon is a kind of standard of social assistance. As a professional activity, social work is aimed at meeting the needs of individuals or groups, and ultimately – to achieve that they will be able to solve their own problems. The competence of a social worker presupposes an organic unity of personal characteristics, activities and communication, which allows to solve strategic tasks and those of daily practice at a high professional level. Creating an effective communication system is one of the most pressing issues in the professional activities of social workers, as they have to work with different social groups, including a large group with deviant behavior. Establishing contact with such persons requires considerable effort from the social worker combined with trusting relationships and positive emotions. Successful professional development involves self-diagnosis of professionally significant qualities. For this purpose, the methods of self-analysis of people's own shortcomings, which are obstacles to the personal development of future social workers, were used and a system of corrective procedures was developed.*

**Key words:** social workers, social work, personal and professional development, preventive strategies, difficult communication, effective communication.

В умовах надзвичайно динамічних суспільних перетворень, перегляду соціальних пріоритетів на фоні глобалізаційних процесів актуалізується проблема фахової підготовки та майбутньої ефективної професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Для адекватної відповіді назрілим проблемам варто домагатись ефективного соціального захисту й підтримки різних груп населення. Стратегічна політика державних і недержавних інституцій у сучасних реаліях соціалізаційних процесів з-поміж різних вікових, етнічних, імплементаційних груп спрямована на превентивний вплив як модель захисту та сприяння повноцінному розвитку особистості.

Розділяємо позицію М. Варія про те, що превентивні програми можуть бути спрямовані на окрему людину (індивідуальне консультування і психологічний супровід), на групу людей (освітні й тренінгові програми, спеціалізовані втручання для груп ризику), й суспільство загалом (висвітлення

проблем у засобах масової інформації, публічні акції, зміни в соціальній і державній політиці, які спрямовані на формування і громадської думки, й індивідуальних ціннісних установок) [1, с. 430].

Соціальна робота як суспільне явище є своєрідною моделлю соціальної допомоги, що підпорядкована політиці держави та національно – культурним традиціям. Як професійна діяльність, соціальна робота спрямована на задоволення потреб окремих індивідів, чи груп, а в кінцевому підсумку – досягнення того, що вони будуть спроможні самостійно вирішувати свої проблеми. Методологія соціальної роботи вибудовується на теоретичних поясненнях соціальних проблем і контексту їхнього розв'язання, прийнятності застосування конкретних технік втручання, що обґрунтовує практичні дії соціальних працівників. Подібне підтверджує тезу про те, що соціальний працівник виконує особливу місію, яка буде йому підвладною за умови сформованості особливих професійних і особистісних якостей. Завданнями соціального працівника є не стільки соціальна трансформація, скільки поточна, постійна робота з метою попередження та усунення дисфункцій суспільства в цілому або окремих його елементів, регулювання соціальних відносин і процесів у життєдіяльності людей, орієнтованих на соціальне обслуговування, допомогу й підтримку громадян, що перебувають у складній життєвій ситуації. Компетентність соціального працівника передбачає органічну єдність особистісних характеристик, діяльності і спілкування, що дає змогу на високому професійному рівні розв'язувати стратегічні та завдання щоденної практики.

**Мета статті:** розглянути пріоритети соціальної роботи в сучасних реаліях; показати особливості особистісно – професійного становлення майбутніх соціальних працівників; узагальнити та інтерпретувати результати проведених експериментальних досліджень; описати приклади корекційних процедур, які орієнтовані на самодіагностику та вироблення навичок конструктивної комунікації у межах превентивних стратегій.

З огляду на окреслені завдання важливим є розуміння особистості (в трактуванні Орбан-Лембрик Л. Е.) як соціально-психологічного феномена, що диктує потребу розглядати поведінку індивіда як соціальну за змістом та психологічну за формою. Тобто, вона, поведінка, є спілкуванням і взаємодією двох суб'єктів (колективних чи індивідуальних) на ґрунті певних норм, інтересів, установок, цінностей, особистісних смислів і мотивів. Соціальну поведінку ми розглядаємо як відносно узгоджену й послідовну сукупність соціально значущих вчинків особистості [6, с. 172].

Поведінку конкретної особистості можна уявити як систему взаємопов'язаних дій і вчинків індивіда, котрі здійснюються для реалізації певних функцій та вимагають зв'язку людини із соціумом. Своєрідність поведінки залежить від характеру взаємовідносин з іншим співучасниками чи групою, до якої належить кожен суб'єкт комунікації. Окремий вплив здійснюють також групові норми й цінності, статусно-рольові приписи. Слушною є думка В. Галузяка з приводу того, що особистісний розвиток відбувається через становлення механізмів опосередковування, самопроектування, вироблення внутрішньої позиції і формування здатності до розвинених форм саморегуляції, що ґрунтуються на довільній мотивації, реалізації цінностей і особистісних смислів. Сутність особистісного розвитку полягає в послідовному становленні механізмів саморегуляції і досягненні її найвищого рівня – самодетермінації. Результатом особистісного розвитку є досягнення певного рівня особистісної зрілості, яка проявляється в свідомому контролі поведінки, здатності протистояти як власним імпульсам, так і зовнішньому тиску, спроможності до саморегуляції й самодетермінації життєдіяльності на основі внутрішньої позиції [2, с. 101].

Водночас переоцінка особистістю своїх комунікативних можливостей, послаблення критичності при контролі за реалізацією комунікативної програми поведінки (тобто неадекватність поведінки) негативно позначається на міжособистісних стосунках і групових відносинах, що може викликати деструктивні поведінкові аномалії (скандали, бійки, аутоагресію, погроми, бунти). Можна, отже, констатувати, що адекватна поведінка, ефективне спілкування дорівнюють продуктивним соціальним та міжособистісним відносинам, а неадекватна поведінка, неякісне спілкування утворюють труднощі при входженні особистості в соціум. У цьому випадку може проявлятися утруднене спілкування як соціально – психологічний феномен, що характеризує невідповідність обраної моделі спілкування цілям співрозмовника; як суб'єктивний вияв емоційного напруження, в основі якого лежать незадоволені потреби. Однак створення ефективної надійної комунікативної системи, яка б відповідала вимогам повноти, достатності, оперативності, гнучкості – це одна з найактуальніших проблем професійної діяльності працівників соціальної галузі, оскільки їм доводиться співпрацювати із різними соціальними групами, з–поміж яких наявна велика когорта з відхильною поведінкою. За визначенням М. Варія, така поведінка соціально детермінована. У її виникненні велику роль відіграють дефекти особистісного розвитку, що поєднуються з негативним впливом несприятливої ситуації, яка складається в найближчому оточенні. Відхильна поведінка суперечить усталеним у суспільстві зразкам, стереотипам, може іноді поєднуватися з порівняно добрим знанням моральних норм [1, с. 448].

Відхильна поведінка може проявлятися у різні вікові періоди: від ігнорування дошкільником дотримання санітарно – гігієнічних вимог, до скептично – вередливих форм реагування пенсіонера на зауваження пасажирів громадського транспорту надіти захисну маску. Але прояви подібної

поведінки серед неповнолітніх викликають особливу занепокоєність соціальних працівників, оскільки вони засвідчують значні проблеми особистого характеру, що негативно впливають на соціальне становлення й можуть закріпитись у формі домінант. Тому превентивність передбачає запобігання тих проблем, яких ще реально не існує, але які можуть з часом проявлятися. Наприклад, розвиваючи активність дитини, надаючи право вибору, заохочується ініціатива й самостійність. Тим самим попереджають соціальний інфантилізм і пасивність. Інші превентивні засоби застосовуються безпосередньо перед виникненням проблеми. Наприклад, адаптація до нових соціальних умов, яка однаковою мірою стосуватиметься й першокласників, і військовослужбовців, і тимчасово переміщених осіб, і мігрантів. Можуть бути такі превентивні міри, доцільність яких виявляється тоді, коли проблема виникла. При цьому переслідується ціль – запобігти виникненню інших проблем. Наприклад, надмірна сором'язливість потребує спеціального впливу, оскільки в майбутньому може проявитись як комплекс неповноцінності; не сформованість конструктивних навичок спілкування буде перешкодою ефективної комунікації як в особистому житті, так і в професійній діяльності. У цьому сенсі варто наголосити на значущості подібної превенції і на етапі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Професійне становлення соціальних працівників пов'язане з усвідомленням сенсу професійної діяльності, забезпеченням ціннісного ставлення до власного професійного розвитку й цьому значною мірою сприятиме формування спілкувальних умінь як умови конструктивного взаємного контакту і гарантування реалізації суб'єкт – суб'єктних відносин.

Усе це потребує належної сформованості навичок спілкування, з – поміж яких виділяють, насамперед, такі: чуйність і розуміння інших як здатність почути, вислухати відокремити головне від другорядного; якщо така здатність не розвинута, тоді переважають здогадки, приписування своїх думок іншим; чіткість і виразність у викладенні власних думок, тобто недвозначність, коротке й лаконічно сформульоване повідомлення, що не сумісне із натяками, надмірно образним висловлюванням; упливовість, яка проявляється в здатності перехопити ініціативу у розмові, змінити стан співбесідника, прихилити до своєї позиції, або ж у протилежному вияві, це безініціативність, не спроможність пропонувати нові варіанти в розгляді проблеми. У процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників варто акцентувати увагу на тому, що існують інструменти ефективного мовлення, які є ознакою конструктивної комунікації. Так, не варто переривати співбесідника. Це заважає йому повністю висловитися, він може втратити цінні думки. Не доцільно висловлювати ставлення до особистості співрозмовника, оскільки це зумовить лише позицію оборони. За краще вважають утриматись від порад. Людині приємніше виконувати власні рішення [7, с.208].

Водночас наявність психологічних бар'єрів вказує на існування внутрішньої системи захисту від небажаної та такої, що може сприйматись як загрозна, інформації. Причиною психологічних бар'єрів є індивідуально – психологічні особливості, які за певних умов можуть перешкоджати успішному виконанню соціальними працівниками професійних дій. Люди часто самі встановлюють у процесі міжособистісного впливу різного роду перепони на шляху небажаної, втомлювальної інформації. Найчастіше зустрічаються такі: – уникнення – намагання не спілкуватися з будь-ким, цуратися когось, утекти від небажаної інформації та її впливу можливо як фізично (виключити контакт з носієм такої інформації), так і психологічно (забування інформації або «заглиблення в себе» під час слухання); – авторитет (обезцінення інформації за рахунок зниження авторитету агента впливу); – нерозуміння, яке може виникати внаслідок таких причин: – фонетичного бар'єра (невизначність мови, велика кількість слів – паразитів); семантичного бар'єра (жаргон, сленг); – стилістичного бар'єра (використання імперативного стилю, категоричних слів); – логічного бар'єра (логіка є або дуже складною, або спрощеною; є чоловіча, жіноча, дитяча логіка, бідних і багатих, здорових і хворих) [5, с. 153-154].

Оскільки міжособистісний вплив відбувається як обмін інформацією між партнерами, то умовою конструктивності впливу стає єдина система смислу, що вкладається учасниками взаємодії в цю інформацію. Тому, у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників важливо навчати з'ясовувати, за яких умов конкретний канал інформації може бути заблокований, а також виявляти сукупність засобів, які допомагають адекватно приймати інформацію й послаблювати дію різних перепон. Установлення перешкод на шляху спілкування та способів їх подолання сприяє досягненню мети спілкування, поліпшенню психологічного клімату і взаємодії між співробітниками, що є одним із функціональних обов'язків соціальних працівників. У професійному вимірі вони з'ясовують загальний контекст та регулюють індивідуальну поведінку в процесі реалізації суттєвих професійних завдань, тим паче з огляду на превентивну стратегію.

Варто зауважити, що в період усвідомлення й прояву утрудненої ситуації, людина особливо чутлива до допомоги. Звичні захисні механізми слабшають, стереотипні моделі поведінки розцінюються як неадекватні, і це сприяє більшій відкритості щодо зовнішніх впливів. Тому мінімальні зусилля соціальних працівників з наміром надати допомогу можуть бути досить ефективними. Головними напрямками соціальної роботи на основі ефективної взаємодії із особами,



що схильні до відхильної поведінки, на нашу думку, можуть бути: подолання деструктивної тривожності на особистісному рівні; розпізнавання психотравмуючих ситуацій та вироблення навичок адекватного реагування; розширення уявлень про конструктивні форми поведінки; орієнтація на партнерське спілкування з оточуючими дорослими та однолітками. Установлення контакту з особами, що мають схильність до відхильної поведінки, вимагає від соціального працівника чималих зусиль, оскільки контактна взаємодія – це така модель поведінки ініціатора контакту, яка викликає й посилює в іншій стороні потребу в продовженні спілкування на фоні довірливих відносин та позитивних емоцій. При цьому зменшується дистанція в спілкуванні, що сприяє саморозкриттю особистості та прийняттю іншого. Нам близька позиція групи авторів щодо того, що «практикуючий психолог або соціальний працівник мають бути відстороненими від власних професійних ролей і вміти свідомо керувати ними. У практичній роботі важливо не переносити основні риси непрофесійних ролей на професійні. Недотримання цього правила призводить до перенесення особистих проблем на співбесідника, що є недопустимим [9,с.117].

З метою виявлення особистісних проявів, які впливають на процес взаємодії у сфері професійної діяльності, було проведено експериментальні процедури серед здобувачів вищої освіти спеціальності 232 «Соціальне забезпечення» на базі ВТЕІ КНТЕУ та спеціальності «Соціальна робота» на базі ВДПУ імені Михайла Коцюбинського впродовж 2020-2021 років. Майбутнім соціальним працівником було запропоновано пройти тест К. Рейдарса «Упевненість у собі», який містить 30 запитань і дає можливість за п'ятигранною шкалою визначити міру сформованості вказаної якості [3,с. 266]. За нашими даними (усього участь в опитуванні взяли 112 здобувачів вищої освіти) виявлено: дуже невпевнених у собі – 7,8 %; – швидше невпевнені, ніж впевнені – 18,0%; – середнє значення впевненості – 38,4%; – впевнені в собі – 30,5%; – занадто самовпевнені – 5,3%.

Одержані результати вказують на наявність особистісних перепон в опануванні навичок конструктивної взаємодії. Це стосується дуже невпевнених у собі – 7,8 %; швидше невпевнених, ніж впевнених – 18,0%; занадто самовпевнених – 5,3%. Адже третина опитаних (31,1%) мають сформовану тенденцію до невпевненості, що буде проявлятися у сором'язливості та недовірі до власної комунікативної спроможності, або ж до непомірної самовпевненості, яка блокуватиме можливість налагодження партнерської взаємодії.

Наступним етапом дослідження була «Діагностика домінуючої перцептивної модальності» (С. Єфімцева), яка дає можливість визначити домінування схильності сприйняття іншої людини в процесі комунікації одним із трьох каналів: візуальним, аудіальним, кінестетичним [5, с. 161-162].

За нашими даними візуальна схильність виявлена у 43,3% опитаних; аудіальна – у 32,8%; кінестетична – 13,9%. Це означає, що візуальна домінантність орієнтуватиме особистість на миттєве сприймання у процесі спілкування гармонії або ж безладу, перевага надаватиметься образним висловлюванням, описам подій, а не їх аналізу; у лексиці переважатимуть терміни, які пов'язані із уявним відображенням дійсності («не бачив», «не помітив», «добре розгледів»). Переважання аудіальної тенденції вказує на характерне відчуття звуків і тонів; за такими проявами першочергово запам'ятовуються співрозмовники, тому часто звучатиме: «не розумію, що Ви мені говорите», «можна повторити ще раз». Кінестетична домінантність підтверджує особливу зацікавленість внутрішніми переживаннями, як співрозмовників так і особистими; інформаційний блок наповнений термінами: «Ваші слова глибоко мене вразили», «обстановка була нестерпна»; «виникло глибинне бажання припинити розмову». Таким чином, було виявлено різні узагальнені схеми, стереотипи сприйняття вчинків і почуттів іншої людини, які можуть бути перепонами конструктивної комунікації, оскільки суттєво впливають на спрямованість особистості. А усталена система найважливіших цільових програм особистості визначає смислову єдність її ініціативної поведінки, яка протистоїть випадковостям життя й закріплюється в характері, що визначає значимі вчинки, а не ситуативні реакції на певні стимули та обставини. Знаючи характер людини, можна передбачити як вона буде діяти за таких чи інших умов; характер – це певна програма поведінки. У ньому можна виділити провідні та другорядні риси [8,с.22]. З метою вивчення спрямованості характеру соціальних працівників було використано «Тест на визначення можливості впливати на інших» [5,с.59]. Ми виходили із того, що в сучасних дослідженнях виділяють три основні види спрямованості особистості: особиста (престижна чи егоїстична); групова (суспільна чи альтруїстична); ділова (інтерес до справи, до пізнання дійсності). Особиста спрямованість виникає внаслідок переваги мотивів власного благополуччя, самоствердження. Групова спрямованість продукується інтересами організації та інших людей. Ділова спрямованість породжується самою дійсністю, через захоплення нею. Це може бути також спрямованість на майбутню професійну діяльність.

Результати опитування показали, що 38,7% майбутніх фахівців володіють здібностями впливати на інших; їм легко працювати з людьми, підтримувати їх, допомагати набутти душевної рівноваги у важких ситуаціях. Однак надмірна впевненість у своїх переконаннях може робити їх крайньо занадто авторитарними й нетерпимими до думки й позиції інших. Водночас, 61,3% респондентів більше орієнтовані на задоволення власних амбіцій, підтверджуючи переконаність у необхідності діяти за

особистими планами, не намагаючись зважати на наміри інших. Але, за умов недостатньої інформаційної обізнаності та досвіду професійної діяльності, вони можуть бути перебільшено нерішучими, що часто заважає досягти цілей і здійснити потрібний вплив на оточуючих людей.

Успішне професійне становлення передбачає самодіагностику професійно значущих якостей. З цієї метою нами було використано прийоми самоаналізу власних недоліків, що є перепонами особистісного розвитку майбутніх соціальних працівників. Здобувачам вищої освіти запропоновано написати твір – мініатюру на тему: «Як я намагаюсь боротися із власними недоліками». На практичному занятті майбутніх фахівців ознайомлюємо з результатами їх контент-аналізу, і рекомендуємо визначити позицію, на якій знаходиться кожен із них. Позиція 1. Студент своїх недоліків узагалі не помічає й продовжує жити так, як складаються обставини, стаючи жертвою виробленого стереотипу поведінки. Позиція 2. Студент знає про свої недоліки, але вони його не засмучують. Займає пасивну позицію відносно них, а тому вони набувають хронічної форми і стають сформованими стереотипами. Позиція 3. Людина помічає недоліки. Усвідомлює їхній негативний вплив, засуджує в думках і на словах, але реально не протидіє, далі роздумів і розмов не йде. Позиція 4. Ставлення до власних недоліків вороже; сформоване бажання активно їм протидіяти [4, с. 406].

Таким чином, успішне професійне становлення майбутніх фахівців соціальної сфери не тільки не виключає, а передбачає формування навичок інтенсивного спілкування, що оптимізуватиме комунікативний процес і позначатиметься на якості соціальної взаємодії та професійній ефективності. З цієї метою у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія спілкування та конфліктологія» майбутнім фахівцям пропонуються різні види завдань, що орієнтовані як на самодіагностику професійно значущих якостей, так і на розвиток комунікативної прогнозованості. Наводимо приклади окремих завдань для індивідуальної роботи здобувачів вищої освіти:

- охарактеризуйте можливі мотиви спілкування соціальних працівників із суб'єктами взаємодії (дітьми, працівниками інтернатних установ, особами, які бажають усиновити дитину), використовуючи запропонований для аналізу матеріал: «Новою філософією соціально – правового захисту дітей є гейткіпінг, який розглядається як механізм запобігання потраплянню дітей в інтернатні заклади, а також гарантування того, що діти, влаштовані у ці заклади не залишаться поза увагою і робитиметься усе для того, аби повернути їх у біологічну сім'ю...»;

- проведіть самоспостереження за такою схемою: «Інші вважають, що я здатна (ий) особливо успішно спілкуватись з такими людьми, як...», «Інші вважають, що я маю здібності до...», «Інші вважають, що я компетентна (ий) у таких питаннях...». Пригадайте, хто і за яких умов Вам про це говорив;

- опишіть прояви «ефекту ореола» (приписування людині набору пов'язаних між собою якостей, коли насправді спостерігаємо лише одну із них) та сформулюйте власне ставлення до такого механізму;

- проаналізуйте використання прийомів активного слухання в діяльності соціальних працівників на основі такої ситуації: «серед різноманітних стилів ведення групових обговорень у практиці професійної діяльності соціальних працівників виділяють фасилітативний, згідно якого передбачається однакова відповідальність членів групи за все, що відбувається у процесі обговорення. На практиці це здійснюється таким чином: ведучий групи пропонує тему (наприклад, «Імідж професії соціального гувернера», «Кишенькові гроші як засіб виховання дитини»), спочатку задає стиль обговорення та взаємодії, але поступово відсторонюється від безпосереднього ведення групи, залишаючи учасникам можливість самостійно конструювати взаємодію, обираючи певні, актуальні для них аспекти досліджуваної проблеми. Основна функція такого роду діяльності керівника – забезпечувати безпеку та довірливу атмосферу в групі, а відповідальність за те, що в ній відбувається у процесі роботи, поступово передається усім учасникам». Запропонуйте варіанти запитань на уточнення, вибравши для обговорення одну із тем.

Досвід використання подібних завдань підтверджує зацікавленість майбутніх соціальних працівників можливістю поглиблення комунікативної обізнаності, розширенням правил міжособистісного впливу, формуванням навичок конструктивної комунікації.

**Висновки.** Професійна діяльність соціальних працівників потребує не виключно імпульсивних дій, що відбуваються миттєво, а досить стійких спонук до усвідомленої активності як значущого елемента організації конструктивної комунікації. Превентивний характер впливу орієнтований на формування адекватних уявлень про оточуючих людей, на переживання з приводу стосунків з ними та на здатність, у разі потреби, змінювати їх. Міжособистісний вплив зумовлюється не тільки особливостями об'єкта впливу, але й здатністю протилежної сторони адекватно сприймати, оцінювати та інтерпретувати одержану інформацію. При цьому значущим фактором є пояснення поведінки інших, зокрема, можливість приписування причин вчинків внутрішнім диспозиціям особистості (рисам характеру, мотивам, домінантам, стереотипам), чи зовнішнім атрибутам. Таким чином, превенція є важливою складовою частиною роботи соціального працівника з метою запобігання відхилень від норми в життєдіяльності особистості в різні вікові періоди.

## Література

1. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
2. Галузяк В. Основні підходи до розуміння сутності особистісного розвитку в зарубіжній і вітчизняній психології. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін: монографія* / За ред. Паламарчук О. М., Шахов В. І. [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. С. 85-101.
3. Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціальна конфліктологія : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2010. 360 с.
4. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2018. 492 с.
5. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 448.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.
7. Штифурак В. Є. Психологія управління та конфліктологія: навч. посіб. Вінниця: Видавничо-редакційний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 252 с.
8. Штифурак В. Є. Психологія. Опорний конспект лекцій. Вінниця: Видавничо-редактивний відділ ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 61 с.
9. Штифурак В. С., Шаманська О. І., Педоренко В. М. Психологія професійного становлення психолога-консультанта: навч. посіб. Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2021. 226 с.

## References

1. Variy M.Y. Phsychologiya osobistosti: navchalniy posibnyk [Psychology of personality: Educational textbook]. Kyiv: Center for Educational Literature, 2008. 592 p.
2. Haluziak V. Osnovny pidxody do rozuminnya sutnosti osobystisnogo rozvytku v zarubizhniy ta vitchyzhnyi psychologiyi. *Teoretyko-metodologichny zasady samozdiysnennya osobystosti v umovah transformatsiynykh zmin: monografiya* [Basic approaches to understanding the essence of personal development in foreign and domestic psychology. *Theoretical and methodological principles of self-realization of the individual in terms of transformational changes: monograph*] / Palamarchuk O.M., Shakhov V.I. [etc.]. Vinnytsia: LLC "Tvory", 2021. P. 85-101.
3. Kalaur S.M., Falinska Z.Z. Sotsyalna konfliktologiya: navchalniy posibnyk [Social conflictology: Educational textbook]. Ternopil: Aston, 2010. 360 p.
4. Kaplinsky V.V. Profesiynne stanovlennya maybutnyogo vchytelya v processi zagalnopedagogichnoyi pidgotovki: teoriya i praktika: monografiya [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice: monograph]. Vinnytsia: LLC " Tvory ", 2018. 492 p.
5. Moskalenko V.V. Pshyhologiya socialnogo vplyvu: navchalniy posibnyk [Psychology of social influence. Educational textbook]. Kyiv: Center for Educational Literature, 2007. 448 p.
6. Orban-Lembrick L.E. Socialna pshyhologiya: navchalniy posinbyk [Social Psychology: Handbook]. Kyiv: Akademvydav, 2003. 448 p.
7. Shtyfurak V.E. Pshyhologiya upravlinnya ta konfliktologiya: navchalniy posibnyk [Management psychology and conflict studies: Educational textbook]. / V.Ye. Pin. Vinnytsia: Publishing and Editorial Department of VTEI KNTU, 2017. 252 p.
8. Shtyfurak V.E. Pshyhologiya. Oporniy konspekt lektciy [Psychology. Reference lecture notes]. Vinnytsia. Publishing and editorial department of VTEI KNTU, 2018. 61 p.
9. Shtyfurak V.S., Shamanskaya O.I., Pedorenko V.M. Pshyhologiya profesynogo stanovlennya pshykhologa-konsultanta: navchalniy posibnyk [Psychology of professional development of a psychologist – consultant. Educational textbook]. Vinnytsia, PE "Edelweiss and K" 2021. 226 p.

УДК 001.891:7.012

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-100-106

**ДМИТРО КОЛОМІЄЦЬ**

orcid.org/0000-0003-1966-0837

alla.kolomiets@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, професор  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ОКСАНА МАРУЩАК**

orcid.org/0000-0003-0754-6367

ksanamar77@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського,  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ОЛЕНА ШВЕЦЬ**

orcid.org/0000-0001-6126-4462

kafedradesignwork@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
дизайну Національного лісотехнічного  
університету України,  
вул. Генерала Чупринки, 103, м. Львів

**ТЕТЯНА КОЗАК**

orcid.org/0000-0002-1085-5235

kafedradesignwork@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
дизайну Національного лісотехнічного  
університету України,  
вул. Генерала Чупринки, 103, м. Львів

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ДИЗАЙНУ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті на основі аналізу наявних публікацій щодо методології дизайн-досліджень з'ясовано методологічні основи дослідницької діяльності у сфері дизайну. Показано, що відсутність нової парадигми, методології та методів дослідження дизайну часто є перешкодою на шляху розвитку науки про дизайн і дизайну як важливої практичної складової людського життя. Проаналізовано різні погляди на методологію наукових досліджень у сфері дизайну. За допомогою опитування студентів-дизайнерів українських ЗВО визначено рівень їхньої готовності до науково-дослідницької діяльності. Продемонстровано ефективність співпраці кафедр дизайну з кафедрами педагогіки та професійної освіти інших ЗВО щодо здійснення наукових досліджень.

**Ключові слова:** готовність до наукової діяльності, дизайн, методологія дизайн-досліджень, студент-дизайнер.

**DMYTRO KOLOMIETS**

PhD in Pedagogics, Lecturer,  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State  
Pedagogical University  
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

**OKSANA MARUSCHAK**

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the  
Department of Fine and Applied Arts, Vinnytsia  
Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University  
Ostrozhs'koho str. 32, Vinnytsia

**OLENA SHWETS**

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the  
Department of Design, National Forestry University  
General Chuprinka str., 103, Lviv

**TETIANA KOZAK**

PhD in Pedagogics, Associate Professor at the  
Department of Design, National Forestry University  
General Chuprinka str., 103, Lviv

## METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF DESIGN: ANALYSIS OF EUROPEAN EXPERIENCE

The article demonstrates that now the paradigm of design activity has changed significantly. For the designer, the object of research is technology, resources, people's needs, local traditions, world trends, etc. The designer must be able to analyze the structure of problems, identify different solutions, develop algorithms for solving them. Such skills require the designer to have a broad scientific outlook and research skills.

Basing on the analysis of existing publications on the design research methodology, the authors clarify the methodological foundations of research in the field of design. It is shown that the lack of real paradigm, methodology and methods of design research is often an obstacle to the development of the science of design and design as an important practical component of human life. Different views on the methodology of scientific research in the field of design are analyzed. With the help of surveying students-designers of the Ukrainian higher educational institutions the level of their readiness for research activities was determined. The effectiveness of the design departments cooperation with the departments of pedagogy and professional education of other higher educational institutions in the carrying-out of scientific research has been demonstrated.

**Key words:** readiness for scientific activity, design, methodology of design researches, student-designer.

Дизайн у симбіозі з наукою постачає нові технології і забезпечує випереджувальний характер технологічного прогресу. З іншого боку, дизайн як багатогранна творча діяльність (мисленнєва, художня, проектна, конструкторська, комунікативна, інформаційна, дослідницька) має і сам бути предметом дослідження сучасної філософії, психології, педагогіки, культурології, соціології та інших наук.

Сучасному дизайнеру доводиться більшою чи меншою мірою розв'язувати економічні, екологічні, технологічні, соціальні та психологічні проблеми, а тому ще під час професійної підготовки потрібно формувати в нього потребу наукового пошуку та застосування наукового підходу в розв'язанні професійних завдань. З цією метою у магістерських програмах ЗВО України, які готують дизайнерів, передбачено науково-дослідну роботу студентів, виконання якої здійснюється після вивчення курсу «Методологія наукових досліджень у дизайні». Вивчення цього курсу, як і аналогічних курсів у всіх ЗВО України, передбачає розвиток у магістрантів дослідницьких навичок і формування готовності до науково-дослідної роботи [18].

Проте на практиці студенти дизайнерських факультетів зазвичай під час магістерської підготовки оволодівають знаннями з історичного становлення дизайну в світі, технології й методології дизайну, формоутворення в художньому проектуванні промислових виробів; набувають знань про теоретичні основи і методи дизайну; засвоюють категорії і концепції, пов'язані з розвитком дизайну; освоюють здатність застосування знань і використання методів предметного дизайну в професійній діяльності і в соціальній практиці; вдосконалюють свій професійний рівень шляхом художнього проектування дизайн-об'єктів.

І зовсім незначною мірою, як показують наші спостереження, майбутні дизайнери поглиблюють знання та набувають навичок щодо здійснення науково-дослідних робіт. У той самий час суспільство очікує від дизайнера-магістра здатності творчо застосовувати набуті знання; займатись пошуком, дослідженням, розвитком, генерацією та викладанням нових знань за своїм фаховим напрямом; здійснювати передпроектний аналіз соціально-значущих проблем і процесів у дизайнерській діяльності. Рівень теоретичної та практичної підготовки магістра має забезпечити йому здатність виконувати не лише творчу й художньо-проектну роботу, а й брати участь у розробці інноваційних дизайнерських проектів, організовувати науково-виробничу, науково-дослідну, організаційну педагогічну роботу дизайнерського профілю.

На проблеми застосування наукового підходу у дослідженні та в організації дизайнерської діяльності нині звертають увагу багато науковців. Наприклад, у Німеччині чи не вперше звернули увагу, що дизайнери як практики не прагнуть розширювати базу наукових знань. Більшість дизайнерів рідко публікуються, а наявні публікації часто бувають низької якості. Особливої критики заслуговують, на думку німецьких науковців, конференції з дизайну, де незадовільним є рецензування поданих дизайнерами-дослідниками праць. І навпаки, праці дизайнерів-практиків часто відхиляються, оскільки не відповідають вимогам до написання та оформлення наукових публікацій. [3; 5; 7; 8; 17; 20].

В Україні ми спостерігаємо аналогічні проблеми, але наукова діяльність дизайнерів ще не стала предметом досліджень. Українська дослідниця Н. Чупріна, стверджуючи, що «дизайн є фактично посередником між науково-технічним процесом і людиною, між науково-технічним потенціалом і культурою», визначає соціальну функцію дизайну в науково-промисловому способі формування культури суспільства [1, с.2]. Підтримуючи таке твердження, погоджуємось з Н. Чупріною, що «якість товарів, їх асортимент, техніко-економічні, естетичні та проектно-композиційні показники є втіленням науково-виробничого потенціалу» і що питання про науково-дослідницькі засади дизайн-проекування залишається відкритим і набуває все більшої актуальності [1, с.2]. На думку Н. Чупріної, яка визначила науково-дослідницькі засади дизайнерської діяльності, об'єктом досліджень у сфері дизайну є процес проектування, а одним із головних напрямів вона вважає розробку основних положень змісту процесу проектування об'єктів дизайну та визначення тенденцій його розвитку (удосконалення) [1, с.3].

Науковці з різних країн [9; 10; 21; 22] дійшли висновку, що діяти необхідно в трьох напрямках:

- потрібен кращий доступ до вже опублікованих знань в області дизайну;
- потрібно робити знання більш дієвими;
- потрібно більше і більше досліджень у сфері дизайнерської освіти.

У виданнях різних країн останні 10 років час тривають дискусії про дизайн як науку і як навчальну дисципліну [6]. У Німеччині з'явився термін Designwissenschaft (наука про дизайн) як центр дискусій про те, як дизайнерська дисципліна може зміцнитися з урахуванням нових вимог сучасності. Цей термін в даний час використовується в багатьох установах як частина заяви про прагнення до академічного дизайну в аспірантурі [14]. Ми ж звертаємо увагу на те, що опис у наукових працях природи дизайну та методологічних особливостей дизайнерської діяльності та її результатів, одержаних успішними дизайнерами, розширює теоретичні основи дизайну. А

збагачення теорії дизайну збільшує ймовірність одержання кращих практичних результатів у дизайнерських проектах.

Проте все ще не вироблена методологія досліджень у сфері дизайнерської діяльності; студенти-дизайнери не готові до здійснення досліджень.

**Мета статті** – на основі аналізу наявних публікацій щодо методології дизайн-досліджень з'ясувати методологічні основи дослідницької діяльності у сфері дизайну та за допомогою опитування студентів-дизайнерів українських ЗВО визначити рівень їхньої готовності до науково-дослідницької діяльності.

Перетворюючи навколишній світ, дизайнер усе більше концентрується на проблемах філософських, соціальних і політичних, які аналізуються ним у контексті дизайнерської культури, що орієнтується на певні цінності. Тому в сфері дослідницьких інтересів дизайну як культурного феномена постає ряд питань: про сутність і природу цінностей, їх генезис і систематизацію, ієрархію цінностей та їх місце в житті людини, орієнтацію людини у світі цінностей та їх оцінювання. Науковці усього світу пов'язують сучасний дизайн з глобальними проблемами людства, з управлінням і розвитком економіки, з визначенням культурних цінностей, з формуванням соціальної поведінки людей у такому складному й нелінійному розвитку сучасного життя [4; 5].

Загалом науковці-дизайнери прагнуть виходити із своїми дослідженнями на міжнародний рівень, хочуть впливати на інші сфери життєдіяльності людей, бути «конструкторами цінностей і принципів». Проте наукових досліджень у сфері дизайну та дизайн-освіти в усіх країнах дуже мало, а дисертації захищаються вкрай рідко [11; 19; 20]. А це призводить до того, що і в самому дизайні, і в дизайн-освіті рідко застосовується науковий підхід, не розроблені спеціальні експериментальні методи, студентів-дизайнерів не навчають академічному письму. Дослідження Г. Меллес і К. Вольф показали, що для студентів вкрай складною є дослідницька діяльність, оскільки вона має міждисциплінарний характер і потребує вмінь лаконічно й правильно формулювати думку на папері, викладати теоретичний матеріал про практичні речі у чіткій логічній послідовності [20, с.118]. У той самий час, сучасні проблеми дизайнерської діяльності, на які вказують науковці з різних країн [2; 4; 6; 12], визначають багато напрямів наукових досліджень у сфері дизайну.

У статті І. Хорвата порівнюються чотири напрями здійснення досліджень у сфері дизайну: (а) онтологічний (сутність методології дизайну); (б) епістемологічний (які джерела, структура та зміст знання про дизайн); (в) методологічний (які процеси та методи визначають успіх у дизайні) та (г) праксеологічний (до яких проблем застосовувалися методології дизайну та як вони працюють на практиці). Автором представлено три методології побудови дослідження у сфері дизайну: (1) дослідження в контексті дизайну; (2) дослідження на основі дизайн-мислення та (3) дослідження дизайну, засноване на практиці [13, с.152].

Перша методологія підтримує аналітичні дисциплінарні дослідження, спрямовані на розуміння та передбачення, спирається переважно на знання базових дисциплін, використовує дослідні методи цих дисциплін, піддається монодисциплінарним підходам і концентрується на побудові та доказах теорій із суміжних дисциплін.

Друга методологія підтримує аналітичне дисциплінарне та конструктивне оперативне дослідження дизайну шляхом залучення різних проявів дизайн-мислення в дослідницькі процеси як засоби дослідження, інтегрує знання з кількох вихідних областей та піддається міждисциплінарному розумінню, поясненням і прогнозам, але також може генерувати знання, ноу-хау та інструменти рішення проблем.

Третя методологія одержує знання з конкретних практичних процесів проектування, середовища та артефактів і пропагує застосування інтелектуального підходу до вирішення проблем проектування шляхом вивчення та створення загальних принципів, правил і стандартів рефлексивним чином. Загалом три методологічні підходи до досліджень характеризуються зростанням рівня контекстуалізації та підвищенням рівня синтезу знань. Водночас, вони пропонують справжню методологічну платформу для проведення дизайнерських досліджень [13, с.180].

У найширшому сенсі дослідження дизайну означають як людську діяльність, що відображається у всіх дисциплінах дизайну, так і спосіб мислення і дій [2, с.5]. Дослідження дизайну дозволяє створити сукупність знань, заснованих на спостереженнях і міркуваннях. Відмінною рисою дизайнерських досліджень є те, що вони мають подвійну мету. З одного боку, дослідження дизайну прагнуть дати розуміння та теоретичне пояснення всіх явищ, пов'язаних із дизайном. Іншими словами, дослідження дизайну сприяє універсальному розумінню питань та проблем, що відносяться до різних дисциплін дизайну. З іншого боку, це робиться для того, щоб посилити наукову основу у вирішенні проблем дизайну і надати інструменти та методи для практичної діяльності з проектування. Ця двоїстість породжує безліч онтологічних, епістемологічних і методологічних питань, які призводять до суперечок про природу, зміст і структуру дизайнерських знань, а також про методологічні підходи та методи дослідження.

При проектуванні та розробці нових артефактів наукові знання є незамінним засобом вирішення проблем. Отже, дизайн нерозривно пов'язаний з наукою і потребує перенесення наукових знань у практику дизайну. Загалом знання, отримані в результаті фундаментальних досліджень, передаються прикладним наукам. Потім ці прикладні знання використовуються в технологічних інноваціях і, нарешті, після розширення ноу-хау і технічної інформації вони формують основу для розробки продуктів [13, с.181].

Однак не завжди проектні дослідження можна пояснити за допомогою традиційних фундаментальних, прикладних чи операційних категорій наукових досліджень. Дослідження у галузі дизайну специфічні, оскільки вони: (1) фокусуються як на дисципліні дизайну, так і на практиці дизайну одночасно; (2) синтезують знання з багатьох джерел, але також генерують знання самі по собі, (3) будують власне розуміння світу, інтерпретуючи явища в контексті дизайну та (4) створюють ментальні моделі, які відповідають як науковим дослідженням, так і суб'єктивним переживанням [12, с.510].

В наш час продукти та виробничі технології займають особливе становище і відіграють іншу роль, ніж будь-коли раніше. Основна професійна та соціальна проблема більше не у розвитку технологій, а в їх правильному виборі та використанні. Ця аргументація досить сильна в галузі промислового проектування, яка спрямована на досягнення оптимального використання наявних і нових технологій з метою покращення якості обслуговування клієнтів, соціального благополуччя, стійкості та конкурентоспроможності. В даний час домінантні та складно переплетені стратегії дизайну, орієнтованого на людину та глобальну реалізацію продукту, передбачають необхідність розробки соціальних технологій.

У поєднанні з необхідністю скорочення часу передавання та використання наукових знань для вирішення соціальних та економічних проблем це тягне за собою інше мислення про природу та методологію дизайнерських досліджень.

Беручи до уваги роль технологій, що змінилася, дизайнерські дослідження можна інтерпретувати як соціально затребуваний місток між фундаментальними науками (такими як математика, фізика, хімія, біологія, фізіологія та психологія) та розробкою промислових продуктів. Знання в галузі фундаментальних наук, отримані в результаті фундаментальних досліджень, є загальними (не контекстуалізованими) та розрізненими (не інтегрованими). З іншого боку, знання, які використовуються в дизайні, є специфічними (залежать від контексту) і мають бути синтезованими.

Більш того, дослідження в галузі дизайну синтезують і контекстуалізують навіть непов'язані між собою галузі знань прикладних наук. Крім того, дослідження в галузі дизайну розширюють наукові знання оригінальними знаннями в галузі дизайну [23]. Проте в методології дизайнерських досліджень залишається проблема, як зробити дослідницьку діяльність у сфері дизайну більш системною, структурованою, послідовною, відтворюваною й такою, що піддається оцінюванню.

За визначенням, методологія дослідження – це теоретично обґрунтована система принципів, методів, процедур і практик дослідження, що застосовується до певної галузі знань. Загалом методологія дослідження охоплює стратегію міркувань, вказує можливий план дослідження (структуру та постановку дослідницьких дій) і методику проведення дослідницьких дій. Методика дослідження пояснює, які конкретні методи і в якому порядку потрібно застосувати; як розв'язати конкретне дослідницьке завдання; як слід шукати, збирати та опрацьовувати нову інформацію.

Сучасна дизайнерська діяльність в Україні має відповідати орієнтирам розвитку культури європейських держав, світовим тенденціям у дизайні, але й бути національною за своєю суттю. Це вже три вектори досліджень культурологічного спрямування. Крім того, сучасний дизайн неможливий без використання новітніх досягнень науки, техніки і технологій. Тому дизайнер має здійснювати дослідження і в науково-технологічному напрямі. Враховуючи нові соціальні ролі, які відіграє сучасний дизайн у розвитку суспільства, необхідними є дослідження впливу дизайну на економіку, екологію та психологічні особливості сприйняття навколишнього середовища людиною.

Багаторічні спостереження за виконанням дипломних досліджень з проблем дизайну студентами магістратури спонукали нас детальніше оцінити рівень готовності майбутніх дизайнерів до науково-дослідницької діяльності. Взявши за основу опитувальник, який було використано в інших університетах України (педагогічних, технічних, класичних) [16], ми запропонували студентам-дизайнерам здійснити самооцінювання якостей, необхідних дизайнеру-досліднику за 5-ти бальною системою (1 – дуже погано, 2 – погано, 3 – посередньо, 4 – добре, 5 – відмінно), зокрема:

- 1.Рівень теоретичних знань, інтелект.
- 2.Цілеспрямованість (знаю, чого хочу в житті і що для цього потрібно).
- 3.Організованість (умію планувати робочий і вільний час, не відкладаю все на останній момент).
- 4.Старанність (все роблю правильно, вчасно, навіть якщо важко й потрібно затратити дуже багато часу).
- 5.Уміння працювати зі значними обсягами та різними джерелами інформації (книги, архіви, Інтернет).



6. Наполегливість (докладаю всіх зусиль для виконання поставленого завдання).
7. Самопримус (умію примусити себе виконати складне завдання, вмію знайти для цього час).
8. Відповідальність (розумію, що успіх у житті цілком залежить від мене, завжди дотримуюсь обіцянок).
9. Працездатність (можу розумово працювати без перерви впродовж 1-2-3-4-5 і більше годин).
10. Уміння дискутувати, переконувати співрозмовника.
11. Уміння самопрезентації (умію публічно виступати, справити приємне враження на публіку).
12. Уміння викладати думки на папері (писати статті, дипломну роботу).

Підведення підсумків тестування показало, що в усіх групах студентів сумарне значення дванадцяти показників готовності до науково-дослідної діяльності знаходилося у межах 37 – 53 бали з 60 максимально можливих. Максимальним для майбутніх дизайнерів виявився показник «наполегливість» (середнє значення 4,27 бала), а мінімальними – «організованість» (середнє значення 3,09 бали) та «уміння викладати думки на папері» (середнє значення 3,0 бала). Такі результати цілком узгоджуються з висновками науковців багатьох країн про те, що дизайнери не вміють писати [15; 20]. Стосовно ж «уміння працювати зі значними обсягами інформації», то найнижче значення цього показника серед усіх інших студентів різних спеціальностей притаманне саме майбутнім дизайнерам. Це також понижує рівень їхньої готовності до науково-дослідної роботи.

Загалом усереднені значення показників вказують на те, що майбутні дизайнери не готові до здійснення наукової діяльності. Підтвердженням таких висновків є те, що з 231 магістра, яких випустила впродовж останніх 15 років кафедра дизайну Національного лісотехнічного університету України, лише 6 продовжили навчання в аспірантурі: 4 – в галузі мистецтвознавства, 1 – в галузі технології обробки деревини, 1 – в галузі педагогіки. Із цих 6 людей дисертації захистили лише 2. Випускники, які поступили в аспірантуру Львівської національної академії мистецтв і успішно в ній навчалися, так і не вийшли на захист, а нині успішно займаються дизайном інтер'єру та текстилю.

Причинами, які впливають на таку низьку зацікавленість дизайнерів науково-дослідною діяльністю, вважаємо такі: упродовж навчання в магістратурі головна увага приділяється все ж таки практичній стороні дизайнерської діяльності; викладачі рідко пропонують цікаві та актуальні напрями досліджень, які б хотілося магістрантам продовжувати; неспіврозмірна заробітна плата дизайнера-науковця і дизайнера-практика.

Остання із названих причин в Україні є вирішальною. Найбільш успішні дизайнери створюють власні студії, ательє, працюють на відомих фірмах на посадах головних дизайнерів, конструкторів, технологів і мають відносно пристойну заробітну плату. Найкращі студенти, як правило, працюють у галузі предметного дизайну, дизайну середовища, графічного дизайну, живопису; беруть участь у міжнародних конкурсах, виставках у Європі та США. Це дає можливість їх професійної реалізації та забезпечує подальший творчий розвиток. Визнання та матеріальна сторона, на жаль, є найкращими мотиваторами саме для практичної діяльності випускників кафедр дизайну.

Проте, як показав наш власний досвід, неготовність дизайнерів до науково-дослідної роботи, негативно впливає і на якість та успішність їхньої практичної діяльності. Людство потребує нового покоління дизайнерів, які володітимуть міждисциплінарними знаннями про технології, людей і суспільство, а також методами ведення бізнесу, маркетингу та дослідно-експериментальної перевірки нових концепцій і пропозицій у сфері дизайну.

Ще одним чинником, який визначає нові вимоги до якості підготовки дизайнерів, є постійна зміна технологій, матеріалів і модних тенденцій у різних сферах дизайну. А це означає, що професійна підготовка дизайнерів здійснюється в умовах невизначеності і тому часто відстає від запитів споживачів. Тому серед науковців поступово виникає розуміння, що в майбутніх дизайнерів потрібно сформувати аналітико-прагматичне мислення, здатність аналізувати минуле й прогнозувати майбутні напрями розвитку дизайнерських продуктів чи послуг, а це і є основні складові методологічної культури сучасного фахівця в будь-якій сфері.

Особливої уваги в нашому дослідженні було приділено розвитку методологічної культури викладачів дизайну за допомогою організації їхньої науково-дослідної роботи. Було організовано співпрацю між кафедрами дизайну Національного лісотехнічного університету України та кафедрою педагогіки й професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Професори з педагогічного університету здійснювали консультування та наукове керівництво з виконання дисертаційних досліджень викладачів з кафедри дизайну. З іншого боку викладачі кафедри дизайну консультували працівників педагогічного університету, які готують майбутніх учителів мистецьких дисциплін і технологій щодо специфіки навчання мистецтву та дизайну. Результатом такої співпраці стали проведення наукових конференцій, семінарів, виставок, а також захисти дисертацій з проблем дизайну та професійної підготовки дизайнерів на теми: «Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах України», «Дипломне проектування як засіб формування готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності», «Формування професійних умінь молодших спеціалістів-дизайнерів у



процесі фахової підготовки», «Творчий розвиток фахівця з дизайну на засадах компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації» та інші, що представлені на сайті ВДПУ [http://vspu.edu.ua/index.php?p=specialized\\_academic\\_council](http://vspu.edu.ua/index.php?p=specialized_academic_council).

Матеріали дисертаційних досліджень впроваджуються в навчальний процес підготовки майбутніх дизайнерів і майбутніх учителів мистецтвознавства і технологій. Самі дисертації студенти використовують як зразок під час оформлення та написання магістерських дипломних робіт.

**Висновок.** Як і багато інших професій, дизайн прагне утвердитися як дисципліна, а згодом і як наука. Це передбачає необхідність постійного зростання і розширення системи знань. Незважаючи на численні дискусії щодо доцільності, можливості та методології дизайн-досліджень, незаперечним є факт, що практика дизайну вимагає ґрунтовних дисциплінарних досліджень і теоретичних знань, у той час як наука про дизайн також потребує знання у формі, яка релевантна для практики. Конкретний взаємозв'язок між практикою і дослідженнями дизайну є нині вирішальним моментом розвитку в цій галузі.

Проте відсутність справжніх парадигм, методологій і методів дослідження дизайну часто є перешкодою на шляху розвитку науки про дизайн і дизайну як важливої практичної складової людського життя. Тому ключову роль тут мають зіграти наукові дослідження дизайну. Передбачається, що дизайн не лише досліджуватиме та узагальнюватиме знання з достатньою ретельністю, а й будуватиме свої власні дослідні методології та методи. Для цього необхідна спеціально організована підготовка дизайнерів-дослідників. Тому перспективним напрямом подальших наукових пошуків є вироблення методології дизайн-досліджень, яку можна було б імплементувати в навчальні програми професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

### Література

1. Чупріна Н. В. Науково-дослідницькі засади дизайнерської діяльності. *Технології та дизайн*. №2 (3) 2012. С.1-8.
2. Barab S., Squire K. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*. 2004. 13(1). P.1-14.
3. Bichler M. Design science in information systems research. *Wirtschaftsinformatik*, 2006. 48(2). P.133–135.
4. Ceschin F., Gaziulusoy I. (Eds.), Introduction to Design for Sustainability: A Multi-level Framework from Products to Socio-technical Systems. Routledge, Oxon, UK. 2020. 188 p.
5. Colomina B., Wigley M. Are We Human? Notes on an Archaeology of Design. Zürich, Switzerland. 2016. 288 p.
6. Cross N. A brief history of the Design Thinking Research Symposium series. *Design Studies*, 2018. Vol.57, pp. 160–164.
7. Dickinson J. I., Marsden J. P., Read M. A. Empirical design research: Student definitions, perceptions, and values. *Journal of Interior Design*, 2007. 32(2): P.1–12.
8. Durling D. Discourses on research and the PhD in design. *Quality Assurance in Education*, 2002. 10(2). P.79–85.
9. Frascara J., Noël G. What's Missing in Design Education Today? *Visible Language*, 46 (2012), pp. 36-56.
10. Frascara J. Design and Design Education: How Can They Get Together? *Art, Design and Communication in Higher Education*, 16 (2017), №1, pp. 125-131.
11. Frayling C. Research in Art and Design. *Royal College of art Research Papers*, 1993, 1(1), P.1-5.
12. Friedman K. Theory construction in design research: Criteria: Approaches, and methods. *Design Studies*, 2003, 24(6) P.507-522.
13. Horváth I. A treatise on order in engineering design research. *Research in Engineering Design*, 2004, 15(3). P.151-185.
14. Hugentobler H. K. Design als Handlungsweise. *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, Luzern. 2010, S. 11–16.
15. Janjamlah T., Kaewlai P. Design Research Methodology: Knowledge Inquiry Through Constructive Design Research. *JARS – Journal of Architectural / planning Research and Studies*. 2020. 17(1). P.91-102.
16. Kolomiets A.M., Gromov I.V., Kolomiets D.I., Suprun M.V., Knysh T.V., Hnatiuk N.Y. University Degree And Citizen Science: the Necessity for Promotion of the Latter and the Possibilities of Its Organization in the Teachers Professional Training. *The New Educational Review*, Vol. 64, No.2/2021. P. 175-187.
17. Laurel B. (ed.). Design Research: Methods and Perspectives. Cambridge, MA: MIT Press. 2003.
18. Leshchenko M.P., Kolomiets A.M., Iatsyshyn A.V., Kovalenko V.V., Dakal A.V., Radchenko O.O. Development of informational and research competence of postgraduate and doctoral students in conditions of digital transformation of science and education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Volume 1840, Issue 119.
19. Lloyd P. You Make It and You Try It Out: Seeds of Design Discipline Futures. *Design Studies*. Volume 65, November 2019, P.167-181.
20. Melles G., Woelfel C. Postgraduate Design Education in Germany: Motivations, Understandings and Experiences of Graduates and Enrolled Students in Master's and Doctoral Programmes. *The Design Journal*, 2014. 17(1). P.115–135.
21. Noel G. We All Want High-Quality Design Education: But What Might That Mean? *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, Volume 6, Issue 1, 2020, P. 5-12.

22. Norman D. The Science in the Science of Design forward to The Psychology of Design: Creating Consumer Appeal (New York: Routledge, 2016), XIV-XVI.
23. Zeisel J. Inquiry by design. W.W. Norton and Company, New York, 2006.

### References

1. Chuprina N. V. Naukovo-doslidnytski zasady dyzainerskoi diialnosti (Scientific research basics of the design activity). *Tekhnolohii ta dyzain*. 2012. №2 (3). S. 1-8. (in Ukrainian)
2. Barab S., Squire K. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*. 2004. 13(1). P.1-14.
3. Bichler M. Design science in information systems research. *Wirtschaftsinformatik*, 2006. 48(2). P.133-135.
4. Ceschin F., Gaziulusoy I. (Eds.), Introduction to Design for Sustainability: A Multi-level Framework from Products to Socio-technical Systems. Routledge, Oxon, UK. 2020. 188 p.
5. Colomina B., Wigley M. Are We Human? Notes on an Archaeology of Design. Zürich, Switzerland. 2016. 288 p.
6. Cross N. A brief history of the Design Thinking Research Symposium series. *Design Studies*, 2018. Vol.57, pp. 160-164.
7. Dickinson J. I., Marsden J. P., Read M. A. Empirical design research: Student definitions, perceptions, and values. *Journal of Interior Design*, 2007. 32(2): P.1-12.
8. Durling D. Discourses on research and the PhD in design. *Quality Assurance in Education*, 2002. 10(2). P.79-85.
9. Frascara J., Noël G. What's Missing in Design Education Today? *Visible Language*, 46 (2012), pp. 36-56.
10. Frascara J. Design and Design Education: How Can They Get Together? *Art, Design and Communication in Higher Education*, 16 (2017), №1, pp. 125-131.
11. Frayling C. Research in Art and Design. *Royal College of art Research Papers*, 1993, 1(1), P.1-5.
12. Friedman K. Theory construction in design research: Criteria: Approaches, and methods. *Design Studies*, 2003, 24(6) P.507-522.
13. Horváth I. A treatise on order in engineering design research. *Research in Engineering Design*, 2004, 15(3). P.151-185.
14. Hugentobler H. K. Design als Handlungsweise. *Designwissenschaft und Designforschung: Ein einführender Überblick*, Luzern. 2010, S. 11-16.
15. Janjamlah T., Kaewlai P. Design Research Methodology: Knowledge Inquiry Through Constructive Design Research. *JARS – Journal of Architectural / planning Research and Studies*. 2020. 17(1). P.91-102.
16. Kolomiets A.M., Gromov I.V., Kolomiets D.I., Suprun M.V., Knysh T.V., Hnatiuk N.Y. University Degree And Citizen Science: the Necessity for Promotion of the Latter and the Possibilities of Its Organization in the Teachers Professional Training. *The New Educational Review*, Vol. 64, No.2/2021. P. 175-187.
17. Laurel B. (ed.). Design Research: Methods and Perspectives. Cambridge, MA: MIT Press. 2003.
18. Leshchenko M.P., Kolomiets A.M., Iatsyshyn A.V., Kovalenko V.V., Dakal A.V., Radchenko O.O. Development of informational and research competence of postgraduate and doctoral students in conditions of digital transformation of science and education. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Volume 1840, Issue 119.
19. Lloyd P. You Make It and You Try It Out: Seeds of Design Discipline Futures. *Design Studies*. Volume 65, November 2019, P.167-181.
20. Melles G., Woelfel C. Postgraduate Design Education in Germany: Motivations, Understandings and Experiences of Graduates and Enrolled Students in Master's and Doctoral Programmes. *The Design Journal*, 2014. 17(1). P.115-135.
21. Noel G. We All Want High-Quality Design Education: But What Might That Mean? *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, Volume 6, Issue 1, 2020, P. 5-12.
22. Norman D. The Science in the Science of Design forward to The Psychology of Design: Creating Consumer Appeal (New York: Routledge, 2016), XIV-XVI.
23. Zeisel J. Inquiry by design. W.W. Norton and Company, New York, 2006.

УДК: 378.22:796:[57]

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-107-120

**ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК**

orcid.org/0000-0001-7223-3821

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор ВДПУ імені Михайла Коцюбинського  
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті. Особистісно-професійна зрілість розглядається як багатовимірне системне утворення, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху особистості, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми. Діагностика особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним, особистісно-диспозиційним, когнітивним і функціональним. Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності); особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик (ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності); когнітивний критерій репрезентує сформованість діалектичного професійного мислення; функціональний критерій характеризується поведінковими проявами особистісної зрілості (самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення). Результати дослідження свідчать про гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для більшості студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів, недостатній сформованості умінь самоорганізації, саморегуляції та особистісно-професійного саморозвитку.

**Ключові слова:** майбутній учитель, особистісно-професійна зрілість, критерії особистісно-професійної зрілості, рівні особистісно-професійної зрілості, діагностика особистісно-професійної зрілості.

**VASYL HALUZIAK**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
Ostrozshkoho str. 32, Vinnytsia

## PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A FUTURE TEACHERS

The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the development of personal and professional maturity of future teachers at the stage of their training at a pedagogical university. Personal and professional maturity is considered as a multidimensional systemic education that ensures self-organization of the life and professional path of an individual, achievement of internal harmony and establishment of constructive relationships with other people. Diagnostics of the features of the development of personal and professional maturity of future teachers was carried out according to four criteria: motivational-value, personal-dispositional, cognitive and functional. The value-motivational criterion is characterized by the structure of value orientations, which combine two orientation vectors: intra-individual (the desire for self-determination, self-organization, self-development, self-actualization) and interindividual (alter-centrism – orientation towards interests and needs of other people, universal moral values); the personal-dispositional criterion reflects the development of professionally important personal characteristics (identity, subjectivity, reflexivity, tolerance, internality, empathy); the cognitive

*criterion represents the formation of dialectical professional thinking; the functional criterion is characterized by behavioral manifestations of personal maturity (independence, self-determination, self-organization, responsibility, activity, personal and professional self-improvement). The results of the study testify to the heterochrony of the development of personal and professional maturity of future teachers, which is manifested in the variability of individual indicators, uneven formation of its components at different stages of training, alternating periods of intensive development and relative stabilization. During studies at the pedagogical university, certain positive trends are observed in the personal and professional development of students: the adequacy of the professional self-concept gradually increases, the self-esteem of professionally important qualities increases, and the professional orientation strengthens. At the same time, most students are characterized by a pre-subjective and transitional level of personal and professional maturity, which is manifested in the diffuseness of professional identity, the uncertainty of the individual system of professional value orientations, the lack of subjectivity, reflexivity and tolerance, the tendency to dichotomous professional thinking and simplified understanding of pedagogical phenomena and processes, insufficient formation of self-organization skills, self-regulation and personal and professional self-development.*

**Key words:** future teacher, personal and professional maturity, criteria of personal and professional maturity, levels of personal and professional maturity, diagnosis of personal and professional maturity.

Гуманізація сучасної освіти пов'язується із впровадженням особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суттєві зміни в функціях педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, підвищує вимоги до підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише загальнопедагогічна та методична компетентність, а й високий рівень особистісної зрілості як передумови конструктивного ставлення до себе, навколишнього світу та професійної діяльності. Для вчителя важливо не тільки володіти ефективними методами і прийомами формування знань, умінь та навичок, а й бути спроможним підтримувати особистісний розвиток учнів, сприяти їхньому становленню як гармонійно розвинених особистостей, суб'єктів життєдіяльності. Гармонійний особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості вихователя: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [1, с.350].

Водночас головна увага у педагогічних закладах вищої освіти традиційно зосереджується на формуванні фахової і методичної компетентності студентів, засвоєнні професійних знань, умінь і навичок. Особистісне становлення майбутніх учителів зазвичай відбувається стихійно, без спеціального психолого-педагогічного супроводу, внаслідок чого чимало з них виявляються недостатньо готовими до особистісно зорієнтованої професійної діяльності.

Аналіз вітчизняної теорії та практики підготовки майбутніх учителів дає підстави виокремити низку суперечностей, що зумовлюють актуальність вивчення закономірностей становлення особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних закладів вищої освіти:

- між суспільною потребою у підготовці особистісно зрілих фахівців, здатних до самовизначення, саморегуляції та самореалізації у професійній діяльності, і недостатньою увагою педагогічної теорії й практики до розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів;
- між домінуючою зорієнтованістю освітнього процесу на формування фахової і методичної компетентності майбутніх учителів і недостатньою увагою до їх особистісно-професійного становлення як суб'єктів майбутньої діяльності;
- між необхідністю актуалізації особистісно розвивальної функції професійної підготовки і домінуванням монологічних стратегій взаємодії у педагогічному процесі;
- між наявністю внутрішнього психологічного потенціалу для розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки і недостатньою розробленістю відповідних методик його актуалізації в освітньому середовищі педагогічних ЗВО.

Професійна підготовка майбутніх учителів має спрямовуватися не тільки на оволодіння професійними знаннями та вміннями, а й на розвиток їхніх особистісних якостей, від яких залежить спроможність налагоджувати конструктивні взаємини в педагогічному процесі і підтримувати особистісний розвиток вихованців. Особистість учителя є незамінним інструментом виховного впливу на учнів. Особистісно незрілий педагог, як свідчать психологічні дослідження, може підсвідомо переносити на вихованців власні проблеми і деструктивно впливати на їхнє становлення. Такий педагог не може допомогти іншій особистості розвиватися гармонійно, оскільки згідно з відомою максимою, «подібне виховується подібним». Завдання, зміст і характер професійної діяльності вчителя значною мірою визначаються його особистісною організацією. Професія вчителя вимагає від її суб'єкта насамперед особистісної зрілості, оволодіння певною культурою рефлексії, усвідомлення своїх цінностей і пріоритетів, без співвіднесення з якими педагогічна діяльність не може бути ефективною. Неможливо уявити успішного педагога особистісно незрілим, обтяженим внутрішніми проблемами і конфліктами. У зв'язку з цим власне особистісну зрілість учителя варто розглядати як особистісно-професійну, оскільки від неї безпосередньо залежить успішність професійної діяльності.

Розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних закладів вищої освіти має стати одним із пріоритетних завдань їхньої підготовки. Необхідно допомогти майбутнім учителям

самовизначитися в життєвих і професійних цінностях, виробити власну професійну позицію, сформувати професійну ідентичність, розвинути професійно важливі особистісні якості, сформувати готовність до рефлексії та саморегуляції професійної діяльності.

Проблеми особистісного становлення майбутніх учителів розглядалися багатьма українськими (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, С. Максименко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоєва та ін.) і зарубіжними (Л. Амерсон, Р. Бернс, В. Бідле, К. Евертсон, Н. Гайг, М.Дункін, Д. Кларк, К. Кларк, А. Комбс, А.Маслоу, Д. Медлей, П. Петерсон, К. Роджерс і ін.) дослідниками. Упродовж останніх років суттєво активізувалося дослідження педагогічних шляхів формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів: суб'єктності (С.Кашльєв, С. Шехавцова); професійної позиції (Д. Пріма); готовності до професійного саморозвитку (А. Міненко, В. Фрицюк); професійної мобільності (Р. Пріма); професійної ідентичності (О. Романовська); професійно-педагогічної самореалізації (Л. Рибалко); професійної спрямованості (Я. Левченко) та ін.

В українській і зарубіжній педагогіці проведено низку досліджень, присвячених розвитку різних аспектів зрілості майбутнього педагога: громадянської (Т. Мироненко [14]), соціальної (Я. Галета [2]), соціально-професійної (О. Ганжа [10], В. Радул [17], Т. Хмурина [20]), професійної (Т. Комар [12], О. Чуйко [22]), особистісної (Н. Дідик [11], С. Панченко [16], О. Темрук [19], О. Штепа [23]), особистісно-професійної (Т. Северіна [18], В. Цина [21]). Водночас феномен особистісно-професійної зрілості вчителя залишається поки що недостатньо дослідженим. Потребують уточнення, зокрема, змістові характеристики особистісно-професійної зрілості вчителя, критерії і показники її сформованості, а також особливості становлення на етапі професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

**Мета статті** полягає в презентації результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів на етапі їх підготовки в педагогічному університеті.

Особистісно-професійна зрілість розглядається нами як багатовимірне системне утворення, якісна характеристика особистості майбутнього вчителя, що забезпечує самоорганізацію життєвого і професійного шляху, досягнення внутрішньої гармонії і налагодження конструктивних взаємин з іншими людьми [9].

У структурі особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів виокремлюємо чотири компоненти, що відображають розвиток відповідних сфер особистості: *ціннісно-мотиваційний* (ієрархічна структура мотивів і ціннісних орієнтацій); *особистісно-диспозиційний* (сформованість професійно важливих якостей); *когнітивний* (інтелектуальні передумови особистісно-професійної зрілості); *функціональний* (форми суб'єктної активності, які дають змогу самовизначатися, самовиражатися, саморозвиватися, самореалізовуватися, здійснювати саморегуляцію, самостійно вибудовувати життєву і професійну перспективу, самоорганізовувати професійну діяльність і вибудовувати стосунки з собою та навколишнім світом) [3; 4; 6; 8].

Емпіричне дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів здійснювалася впродовж 2015-2018 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загалом у дослідженні взяли участь 462 студенти 2-4 курсів.

Діагностуючи рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, ми орієнтувалися на виокремлені критерії (мотиваційно-ціннісний, особистісно-диспозиційний, когнітивний, функціональний) та відповідні показники.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується структурою ціннісних орієнтацій, які поєднують два вектори спрямованості: інтраіндивідуальний (прагнення до самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, самоактуалізації) та інтеріндивідуальний (альтероцентрованість – орієнтація на інтереси й потреби інших людей, універсальні моральні цінності).

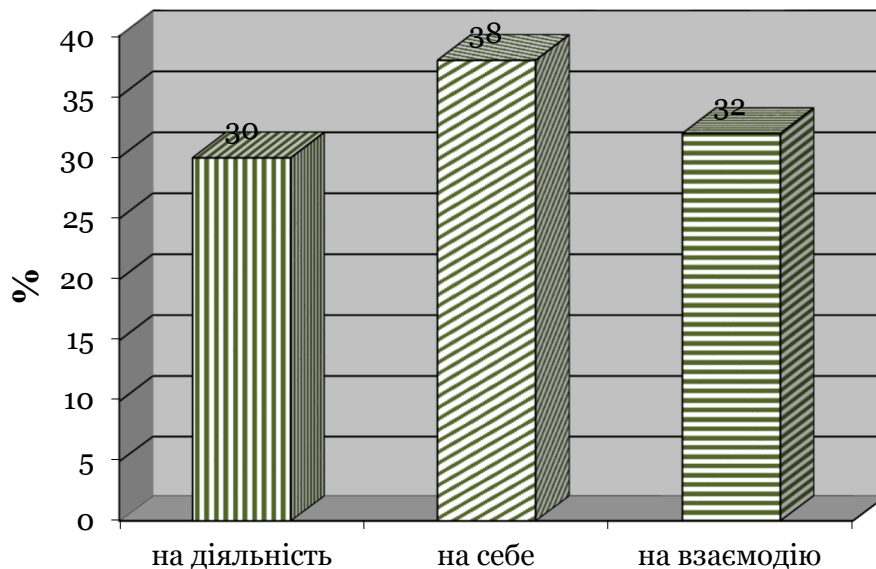
Особистісно-диспозиційний критерій відображає розвиток професійно важливих особистісних характеристик: ідентичності, суб'єктності, рефлексивності, толерантності, інтернальності, емпатійності.

Когнітивний критерій характеризується сформованістю діалектичного професійного мислення, що виявляється в комплексі таких показників, як: процесуальність – розгляд педагогічних фактів і подій як моментів більш загального процесу, а не статичних станів; континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями; збалансованість і поміркованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних феноменів, принципову неможливість їх однобічного сприйняття; толерантність до невизначеності – терпиме ставлення до суперечностей і конкуруючих педагогічних концепцій, до певної невизначеності педагогічного знання й імовірнісного характеру педагогічних подій; контекстність – надання особливого значення педагогічним взаємозв'язкам і контексту, розуміння неможливості оцінки педагогічних засобів без урахування конкретних обставин.

Функціональний критерій характеризується такими поведінковими проявами особистісної зрілості, як самостійність, самодетермінація, самоорганізація, відповідальність, активність, особистісно-професійне самовдосконалення.

На першому етапі ми діагностували особливості розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *мотиваційно-ціннісним критерієм*. Для цього застосовувалася методика визначення типу спрямованості особистості Б. Басса і методика діагностування мотиваційних типів цінностей Ш. Шварца. Результати, отримані за допомогою методики Б. Басса, дали змогу з'ясувати провідні типи спрямованості майбутніх учителів (рис. 1). Виявилося, що спрямованість на діяльність є провідною у 30% майбутніх учителів, які характеризуються підвищеним інтересом до оволодіння професійними знаннями й уміннями, прагненням до професійної самореалізації, розвитку професійно важливих якостей, опанування сучасними методами і прийомами педагогічної діяльності. Прагнучи до максимальної ефективності діяльності, вони зосереджуються переважно на дидактичних завданнях і дещо недооцінюють важливість позитивних міжособистісних взаємин та емоційної підтримки у спілкуванні з іншими людьми.

У 38% студентів домінує спрямованість на себе, що проявляється в прагненні до самоствердження, досягнення особистого успіху і соціального визнання. Майбутню діяльність вони сприймають передусім як засіб самоствердження. Інші люди оцінюються ними у контексті реалізації особистих планів та амбіцій. Для студентів з такою спрямованістю властива розвинена творча уява, здатність продукувати нові ідеї та мотивувати інших до їх реалізації. Вони зазвичай прагнуть до лідерства у колективі, що інколи може призводити до емоційної напруги та конфліктів. Водночас такі студенти характеризуються яскраво вираженим прагненням до професійної самореалізації та самовдосконалення.



**Рис. 1. Типи спрямованості майбутніх учителів (у %)**

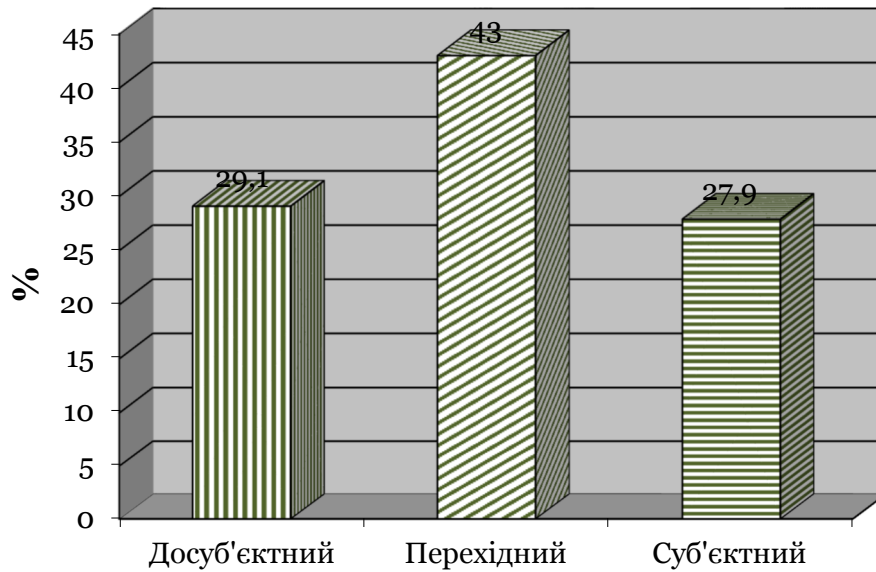
У 32% майбутніх учителів провідною є спрямованість на міжособистісну взаємодію та формування позитивних взаємин у колективі. У професійній діяльності вони прагнуть передусім до взаєморозуміння, діалогу, співпраці, партнерських стосунків з іншими учасниками освітнього процесу. Їм зазвичай притаманні такі особистісні якості, як чуйність, толерантність, доброзичливість, емпатія, тактовність, врівноваженість, товариськість.

Таким чином, різні типи спрямованості майже однаковою мірою представлені серед майбутніх учителів, однак для відносно більшої їх частини провідною є спрямованість на себе. Дещо менш поширена орієнтація на діяльність і взаємодію.

Узагальнення результатів, отриманих за допомогою методики Ш. Шварца, свідчить про переважання серед студентів перехідного (43%) і досуб'єктного (29,1%) рівнів особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм. Суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за цим критерієм виявлено у 27,9 % респондентів (рис. 2).

Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що для студентів з досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм характерний недостатньо усвідомлюваний і структурований комплекс ціннісних орієнтацій, в якому домінують цінності безпеки, егоцентризму, статичної Я-концепції, особистих досягнень, цілераціональності і влади. Це суттєво ускладнює їхню міжособистісну взаємодію і перешкоджає налагодженню конструктивних стосунків з іншими суб'єктами освітнього процесу.

На відміну від них, у студентів з суб'єктивним рівнем особистісно-професійної зрілості, виявлено достатньо усвідомлювану, добре структуровану і відносно стабільну ієрархію ціннісних орієнтацій, в якій домінують цінності самодетермінації, самоорганізації, саморозвитку, альтероцентрованості (орієнтації на інтереси інших людей), а також універсальні морально-духовні цінності. У досліджуваній вибірці таких студентів виявилось 27,9 %.

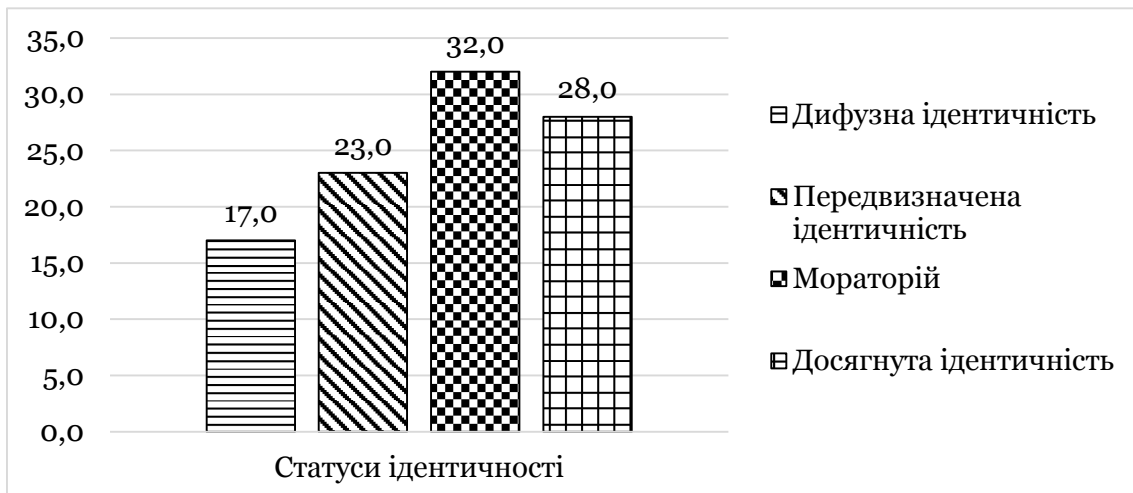


**Рис. 2. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм**

Для більшості студентів (43 %) характерний перехідний рівень особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм, який виявляється в загальній гуманістичній спрямованості, однак певній нестабільності та суперечливості ціннісних орієнтацій, в якій егоцентричні цінності самозбереження конкурують з цінностями самовдосконалення, а цінності самоствердження – з універсальними морально-духовними цінностями.

На наступному етапі ми визначали рівень особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм, оцінюючи сформованість у них таких професійно важливих особистісних якостей, як професійна ідентичність, суб'єктність, рефлексивність, толерантність, інтернальність, емпатійність.

Використання опитувальника «Професійна ідентичність» [15] дало змогу діагностувати статуси професійної ідентичності студентів, які, на наш погляд, відображають рівень їхньої особистісно-професійної зрілості (рис. 3). Досягнутий статус професійної ідентичності виявлено у 28% студентів, котрі мають цілісне уявлення про майбутню професію та про себе як учителя, визначені й стійкі професійні наміри та плани, добре уявляють своє професійне майбутнє, вважають, що володіють необхідними для досягнення професійного успіху особистісними якостями, знаннями й уміннями. Такі студенти прагнуть у майбутньому працювати за спеціальністю, мають сформовану професійну позицію й активно займаються професійним самовдосконаленням.



**Рис. 3. Статуси професійної ідентичності майбутніх учителів (у %)**

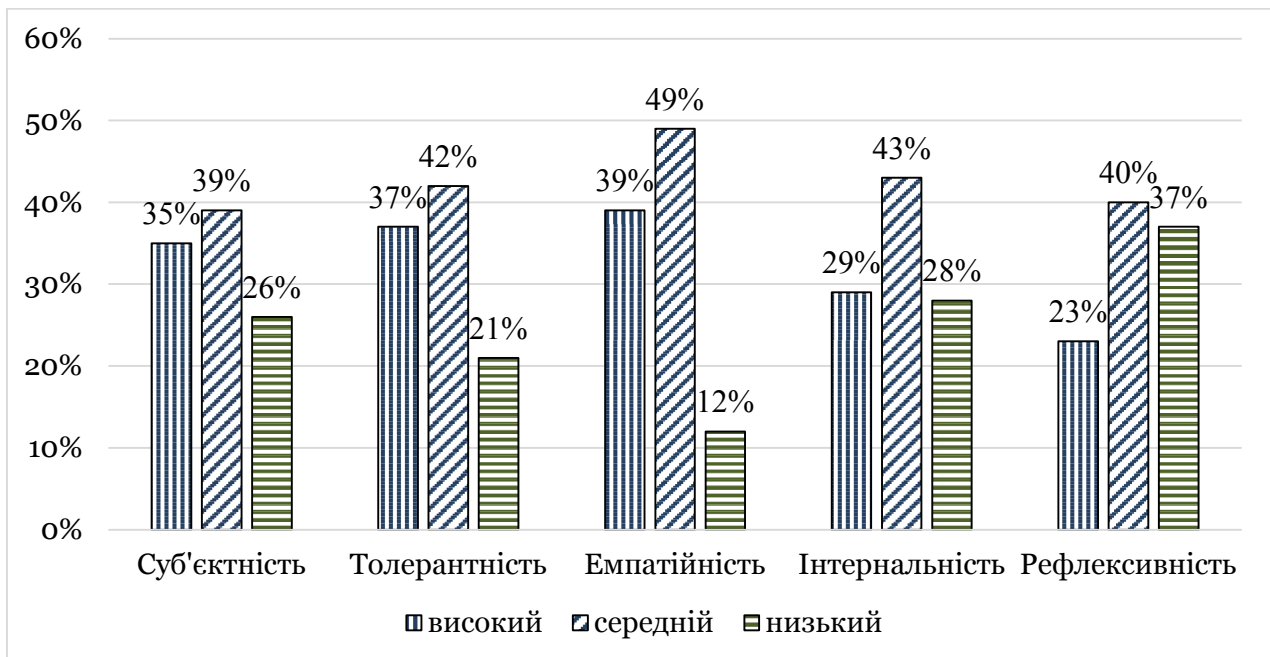


Значній кількості студентів (23%) властива дифузна професійна ідентичність. Вони мають розпливчасті і фрагментарні уявлення про майбутню професійну діяльність та про себе як її суб'єкта, нестабільні професійні плани, недостатньо осмислені і внутрішньо прийняті професійні цінності і пріоритети. Однак це не викликає у таких студентів жодного дискомфорту і прагнення шукати власну професійну ідентичність. Як правило, вони не пов'язують своє майбутнє з педагогічною діяльністю і планують після закінчення університету знайти іншу сферу самореалізації.

У 23% майбутніх учителів виявлено статус передвизначеної професійної ідентичності. Зазвичай це студенти, які обрали свою професію не самостійно, а під впливом батьків чи інших референтних осіб. Такі студенти володіють доволі чіткими уявленнями про професію вчителя та майбутню діяльність, але вони мають стандартний, нормативний характер і сформувалися внаслідок конформного сприйняття зовнішніх впливів, а не в результаті самостійних міркувань і свідомого вибору. Уявлення цих студентів про професію вчителя і про себе як її майбутнього представника здебільшого є результатом некритичного засвоєння поглядів значущих людей або ж поширених у суспільстві професійних стереотипів. Варто зазначити, що студенти з передвизначеним статусом ідентичності мають відносно стабільну професійну позицію (хоча й не самостійно сформовану) та професійні плани, задоволені своїм статусом і не вбачають потреби щось змінювати.

У 32% майбутніх учителів діагностовано статус мораторію. Вони мають невизначену професійну позицію і плани на майбутнє, внаслідок чого їхня самооцінка дещо знижується. Такі студенти сумніваються у правильності власного професійного вибору, критично оцінюють свої здібності і відчують потребу у самовдосконаленні, розвитку професійно важливих якостей. Вони мають також недостатні чіткі і стабільні уявлення про свої професійні пріоритети, цінності та моделі поведінки в ролі вчителя. Водночас студенти намагаються вийти з кризи особистісно-професійного самовизначення, активно шукають своє педагогічне кредо, власну професійну ідентичність, прагнуть визначити свої професійні цінності та вибудувати професійну Я-концепцію.

Результати діагностування професійно важливих якостей (суб'єктності, толерантності, емпатійності, інтернальності, рефлексивності), що є показниками особистісно-диспозиційного критерію особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, представлені на діаграмі (рис. 4).



**Рис. 4. Рівні сформованості професійно важливих особистісних якостей у майбутніх учителів (у %)**

Рівень розвитку суб'єктності і толерантності визначався за допомогою опитувальника САМОАЛ; емпатійності – опитувальника емоційної емпатії А. Мехрабяна; інтернальності – опитувальника рівня суб'єктивного контролю; рефлексивності – тесту рефлексії А. Карпова.

Найбільш сформованою у майбутніх учителів виявилася емпатійність – здатність емоційно відгукуватися на почуття інших людей у формі співчуття та співпереживання: у 3+9% респондентів виявлено високий рівень розвитку цієї якості, що виявляється в симпатії і довірі до інших людей, неупередженості і доброзичливості як основі для відкритих і гармонійних міжособистісних стосунків; у 49% – середній рівень, і лише у 12% – низький рівень.

Діагностовано також достатньо високі показники сформованості у студентів толерантності – готовності до конструктивної взаємодії з іншими людьми, у тому числі суб'єктами освітнього процесу, незалежно від їх відмінностей та індивідуальних особливостей, терпимості по відношенню



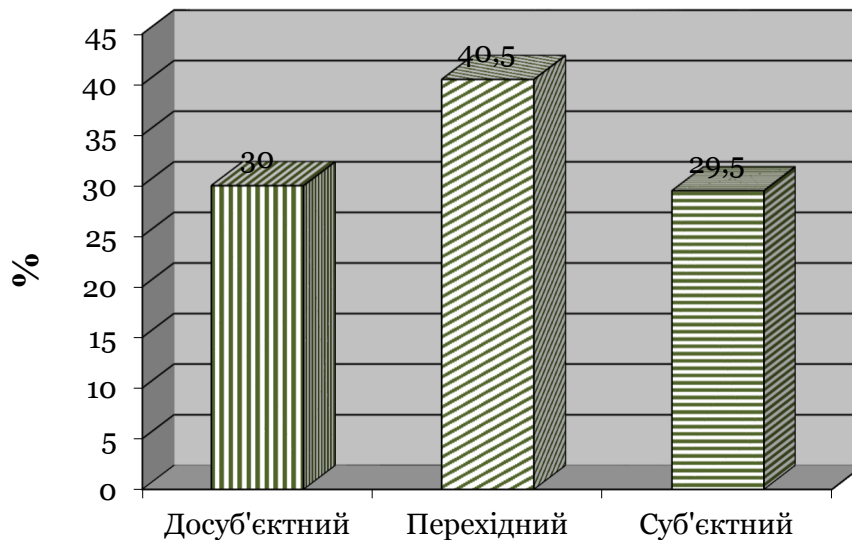
до поглядів і позицій інших людей: 37% респондентів характеризуються високим рівнем розвитку цієї якості, 42% – середнім, 21% – низьким.

Меншою мірою розвинута у студентів суб'єктність – здатність і прагнення до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції навчально-професійної діяльності на основі внутрішньої позиції: у 35% діагностовано високий рівень сформованості цієї якості, що виявляється в усвідомленні себе суб'єктом (автором) власної діяльності, спроможним самостійно приймати рішення, спираючись на власні переконання і моральну позицію; у 9% – середній рівень, у 26% – низький рівень.

Результати дослідження свідчать про порівняно невисокий рівень розвитку у майбутніх учителів інтернальності – внутрішнього локусу контролю, тобто схильності приписувати відповідальність за наслідки діяльності власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам: лише 29% студентів демонструє високий рівень розвитку цієї якості, 43% – середній, 37% – низький. Студенти з низьким рівнем інтернальності характеризуються зовнішнім локусом контролю – схильністю інтерпретувати всі події, які відбуваються в їх житті, як залежні не від них, а від якихось зовнішніх сил (інших людей, долі, випадковості і т. д.). Оскільки вони не почувають себе спроможними впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, вони знімають з себе відповідальність за те, що відбувається з ними. Крім того, вони характеризуються більшою конформністю, поступливіші і чутливіші до думок і оцінок інших людей.

Найменш сформованою у студентів виявилася рефлексивність – здатність осмислювати й оцінювати себе, свої дії, вихідні засади і принципи своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію щодо себе: високий рівень розвитку цієї якості виявлено лише у 23% респондентів, які схильні виходити за межі власного "Я", осмислювати й аналізувати свої якості, здібності дії та їхні причини, сприймати й оцінювати себе з позиції іншої людини. Середній рівень рефлексивності діагностовано – у 40% студентів. Низький рівень рефлексивності характерний для 37% студентів, які не схильні звертати погляд на себе, аналізувати й оцінювати свої якості та здібності, осмислювати підстави своєї поведінки та діяльності, займати творчо-перетворювальну позицію по відношенню до себе.

На основі врахування всіх показників ми визначили загальні рівні особистісно-професійної зрілості студентів за особистісно-диспозиційним критерієм (рис. 5).



**Рис. 5. Рівні особистісно-професійної зрілості респондентів за особистісно-диспозиційним критерієм**

Як бачимо, найбільш поширеним серед майбутніх учителів є перехідний (40,5 %) рівень особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм. Кількість студентів з суб'єктним і досуб'єктним рівнями виявилася майже однаковою – відповідно 29,5 % і 30 %. Звертає на себе увагу те, що відносно значна частина майбутніх учителів характеризується досуб'єктним рівнем особистісно-професійної зрілості за цим критерієм.

Третій етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за *когнітивним* критерієм. З цією метою використовувався опитувальник Ж. Уойтитц в модифікації М. Мазниченко «Пари тверджень» [13], метод розв'язування педагогічних ситуацій і шкала діалектичності мислення Дж. Спенсер-Роджерс [23].

У модифікованому М. Мазниченко варіанті опитувальника Жанет Уойтитц «Пари тверджень» студентам пропонувалося зробити вибір серед пар наукових і міфологізованих педагогічних уявлень або ж двох міфологізованих буденних уявлень. Після чого підраховувалась для кожного респондента кількість виборів на користь наукових педагогічних уявлень і міфологізованих уявлень.

Аналіз результатів методики «Пари тверджень» засвідчив, що у майбутніх учителів на першому місці за вираженість виявилось міфологізоване уявлення «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (58,2%). Менш поширені такі міфологічні конструкти, як:

«Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» (39,4%),

«Хороший учитель відповідає на будь-яке питання» (28,7%),

«Методика – всесильна» (26,2%),

«Сучасні діти не хочуть учитися» (25,6%),

«Робота вчителя – суцільне нервування, вічне мучеництво» (22,1%). Найменшою мірою серед майбутніх учителів поширені міфологічні конструкти:

«Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для учителя не закінчуються» (10,1%),

«Педагогічний процес – це примус» (9,2%),

«Учитель завжди правий» (5,1%).

Інформація, отримана за допомогою методу розв'язування педагогічних ситуацій узгоджується з результатами попередньої методики. Аналіз запропонованих студентами варіантів розв'язання педагогічних ситуацій свідчить, що більшість із них схильні обирати способи поведінки, які відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель приховує свої справжні почуття від учнів» (62,8%).

Способи поведінки на основі міфологічного конструкту «Учитель завжди правий» запропонували 35,4% студентів.

Поведінкові форми, відповідні конструкту «Навчати можна і потрібно тільки тих, хто хоче вчитися», виявлені у 32,4% студентів.

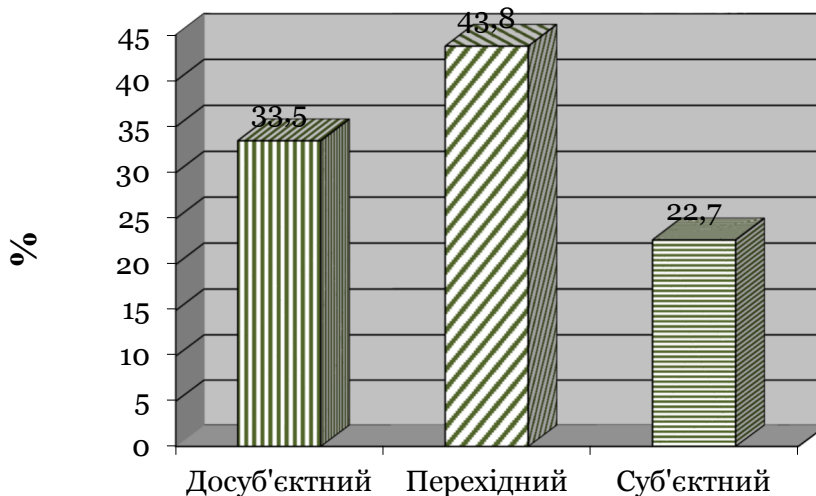
Варіанти рішень, що відповідають міфологічному конструкту «Хороший учитель відповідає на будь-яке питання», були запропоновані 30,1% студентів.

Способи поведінки, що відповідають міфологічному конструкту «Конфлікти з учнями неминучі і нічим хорошим для вчителя не закінчуються», були запропоновані 22,7% студентів.

Способи розв'язання педагогічних ситуацій на основі міфологічного конструкту «Педагогічний процес – це примус» проявилися у 17,2% студентів.

Аналіз результатів, отриманих за допомогою шкали самооцінювання діалектичності Дж. Спенсер-Роджерс, свідчить, що найбільш характерним для майбутніх учителів є середній рівень розвитку цієї якості (41,5%). Високий рівень діалектичності мислення виявлено лише у 29,4% студентів, які характеризуються толерантністю до невизначеності, здатністю враховувати у своїх міркуваннях і поведінці загальний контекст, усвідомлювати суперечливість і неоднозначність світу, відносний характер істини, неадекватність у більшості ситуацій категоричних і однозначних рішень, схильністю шукати «золоту середину» та уникати крайнощів, усвідомлювати багатоаспектність явищ і процесів, спроможністю переглядати свої погляди та позиції за умови зміни контексту, відкритістю до розвитку та нового досвіду. Для 30,8% студентів властивий низький рівень діалектичності мислення, що знаходить вияв у низькій толерантності до невизначеності, ігноруванні контексту, схильності до однозначного і категоричного сприйняття світу та дихотомічного «чорно-білого» мислення, схильності шукати абсолютну істину і приймати однозначні рішення, неспроможності змінювати свої погляди навіть, коли вони суперечать реальності, закритістю до нового досвіду.

Загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм, визначені на основі комплексного врахування відповідних показників, представлено на рис. 6.



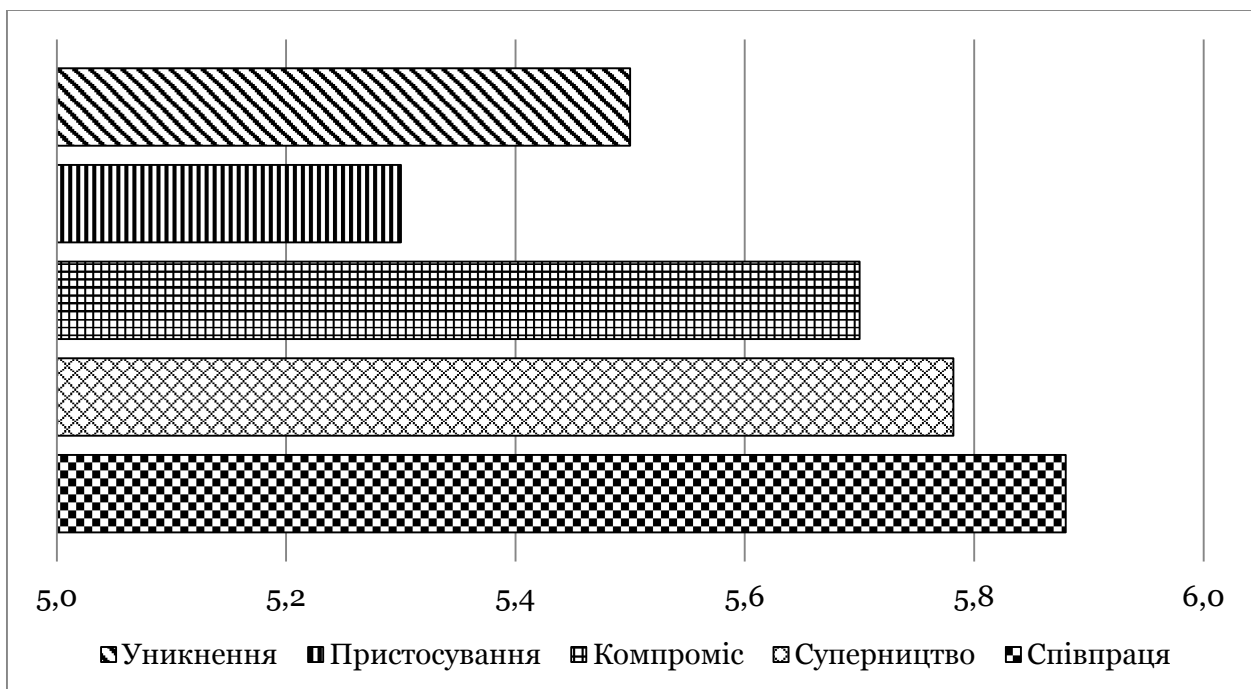
**Рис. 6. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за когнітивним критерієм**

Найбільш характерним для майбутніх учителів виявився перехідний (43,8 %) рівень особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм. Досуб'єктний рівень зрілості за цим критерієм виявлено у 33,5% студентів, суб'єктний – лише у 22,7% студентів.

Четвертий етап констатувального дослідження спрямовувався на діагностування рівня сформованості особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм, який стосується поведінкових проявів зрілості. З цією метою застосовувалась методика К. Томаса «Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях», «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, а також метод експертних оцінок.

Методика К. Томаса дозволила визначити типовий стиль поведінки майбутніх учителів у ситуаціях конфлікту: 1) суперництво – досягнення своєї мети без врахування інтересів інших суб'єктів взаємодії; 2) співпраця – намагання задовольнити потреби й інтереси всіх учасників взаємодії; 3) компроміс – часткова відмова від власних потреб та інтересів заради збереження злагодності і реалізації спільної мети; 4) уникнення – ігнорування проблеми, відмова від пошуку способів її розв'язання; 5) пристосування – відмова від задоволення своїх потреб заради інтересів партнера.

Результати проведення методики К. Томаса представлені на рис. 7. Виявилося, що найбільш характерною для студентів, які взяли участь у дослідженні, є такий стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, як співпраця – стиль, що дає змогу підтримувати партнерські стосунки, уникати зайвих витрат енергії на розв'язання проблем і спрямовувати її на реалізацію більш суттєвих спільних завдань. На другому місці виявився стиль суперництва, на третьому – компроміс, на четвертому – уникнення, на останньому місці – пристосування. Варто звернути увагу на відносно високий рівень спрямованості майбутніх учителів на стиль суперництва, що може свідчити про певну налаштованість на конфронтаційну стратегію поведінки у конфлікті, яку не можна вважати ознакою особистісно-професійної зрілості.

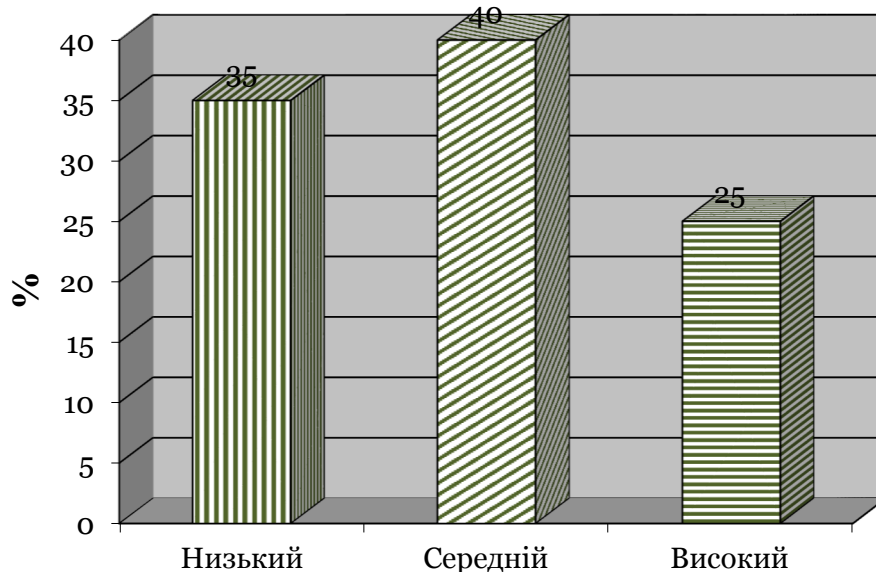


**Рис. 7. Стилі поведінки майбутніх учителів у конфліктних ситуаціях**

Важливе значення у структурі функціональних проявів особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя має саморегуляція спілкування, яка проявляється в здатності контролювати свої слова і дії, демонструвати гнучкість, креативність під час розв'язування комунікативних проблем, управляти враженням, яке формується в оточуючих людей про нього. Сформованість цієї здатності як функціонального показника особистісно-професійної зрілості студентів ми діагностували за допомогою методики «Шкала соціального самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера. Методика дає змогу визначити сформованість у студентів комплексу важливих комунікативних характеристик і умінь, в яких проявляється рівень їх особистісно-професійної зрілості: вміння оцінювати ситуації спілкування, змінювати з урахуванням соціального контексту свої способи спілкування, узгоджувати свої дії із діями інших суб'єктів взаємодії, будувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми, мотивувати їх до співпраці, надавати точний зворотний зв'язок, виявляти творчий підхід під час розв'язування проблемних ситуацій, демонструвати впевненість й ініціативність у спілкуванні, оперативно приймати комунікативні

рішення, забезпечувати конструктивну самопрезентацію та викликати симпатію і довіру у співрозмовників.

Отримані з допомогою «Шкали соціального самоконтролю в спілкуванні» результати представлені на рис. 8. Високий рівень соціального самоконтролю виявлено лише у 25% майбутніх учителів. Такі студенти характеризуються гнучкістю у спілкуванні, вмінням враховувати соціальний контекст та особливості конкретної ситуації, здатністю адаптуватися до різних партнерів по взаємодії, зорієнтованістю на діалогічні стосунки і досягнення порозуміння у спілкуванні, спроможністю швидко пристосовуватися до виконання нових соціальних ролей, оперативно реагувати на зміну обставин, доволіно формувати у співрозмовників враження про себе, будувати свій імідж. Під час міжособистісного і професійного спілкування вони, як правило, демонструють тактовність, толерантність, виваженість і врівноваженість, аналізують свої слова і прогнозують можливі реакції на них з боку співрозмовника, часто вдаються до рефлексивного аналізу своєї поведінки.



**Рис. 8. Рівні соціального самоконтролю майбутніх учителів у спілкуванні (у %)**

Відносно велика кількість студентів (40%) виявила середній рівень здатності до соціального контролю у спілкуванні. У процесі спілкування вони зазвичай прагнуть враховувати загальний контекст взаємодії і конкретні обставини, налаштовані на конструктивну міжособистісну взаємодію, на співрозмовника, намагаються враховувати його індивідуальні особливості та почуття. Для них характерна також комунікативна ініціатива, активність і гнучкість у спілкуванні: здатність доволіно змінювати свій емоційний стан відповідно до соціального контексту, вдало використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, формувати позитивні стосунки у спілкування з різними людьми.

У порівняно значної частини майбутніх учителів (35%) діагностовано низький рівень соціального самоконтролю, що проявилось у недостатній гнучкості поведінки, її шаблонності та інертності. Такі студенти зазвичай є прямолінійними і категоричними у спілкуванні, відкрито демонструють свої погляди й емоції, не рахуючись з почуттями інших людей, через що їх часто вважають конфліктними. Вони продовжують вперто дотримуються власної позиції навіть за обставин, коли така поведінка є недоречною. У ситуаціях, що потребують швидкої та гнучкої реакції, вони можуть вдаватися до неадекватних дій. Такі майбутні вчителі відчувають суттєві труднощі у міжособистісному та професійному спілкуванні через недостатню спроможність до конструктивної самопрезентації і керування враженням, яке викликають у співрозмовників.

Під час діагностуючи рівня особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм ми використовували також метод експертних оцінок. З цією метою шести досвідченим експертам, у ролі яких виступили викладачі та куратори, які постійно працювали зі студентами і добре знали їхні індивідуальні якості та особливості поведінки, пропонувалося оцінити студентів за раніше виокремленими показниками функціонального критерію особистісно-професійної зрілості: самостійність; самодетермінація (ініціативність); самовладання (самоконтроль); самоорганізація (організованість); відповідальність; навчально-пізнавальна активність; інтенсивність і регулярність зусиль, спрямованих на особистісно-професійне самовдосконалення; професійне самовизначення; сформованість особистісно-професійної позиції; спрямованість на самоактуалізацію у професійній діяльності.

Експертне оцінювання відбувалося за п'ятибальною шкалою: 5 – показник виражений максимально; 4 – показник вище середнього рівня; 3 – показник на середньому рівні; 2 – показник нижче середнього рівня; 1 – показник не виражений.

Рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм визначався за формулою:  $K_{\phi} = \frac{n}{m}$ , де:

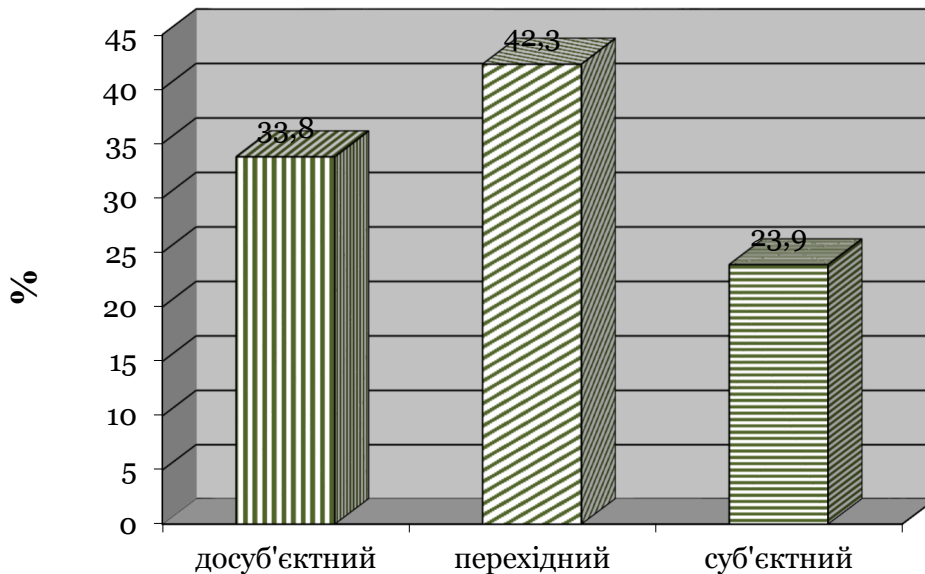
$K_{\phi}$  – коефіцієнт розвитку особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм;

$n$  – набрана студентом сума експертних оцінок;

$m$  – максимально можлива сума балів.

Коефіцієнт у межах від 1 до 0,75 ми розглядали як свідчення високого (суб'єктного) рівня особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм; від 0,74 до 0,26 – середнього (перехідного), від 0,25 до 0 – низького (досуб'єктного).

Визначені за допомогою експертних оцінок рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм представлені на рис. 9.



**Рис. 9. Рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів за функціональним критерієм**

Відповідно до результатів експертних оцінок, у 33,8% майбутніх учителів виявлено досуб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм, у 42,3% – перехідний рівень і всього лиш у 23,9% – високий рівень.

Загальний рівень особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів з урахуванням усіх критеріїв визначався за формулою:

$$ЗРОПЗ = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4},$$

де: ЗРОПЗ – загальний рівень особистісно-професійної зрілості;

$K_1$  – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за ціннісно-мотиваційним критерієм;

$K_2$  – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за особистісно-диспозиційним критерієм;

$K_3$  – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за когнітивним критерієм;

$K_4$  – коефіцієнт особистісно-професійної зрілості за функціональним критерієм.

Визначені таким чином загальні рівні особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, які взяли участь у констатувальному етапі нашого дослідження, представлені на рис. 10.

На основі врахування всіх критеріїв суб'єктний рівень особистісно-професійної зрілості виявлено у 26% майбутніх учителів, перехідний – у 42,4%, досуб'єктний – у 31,6%.

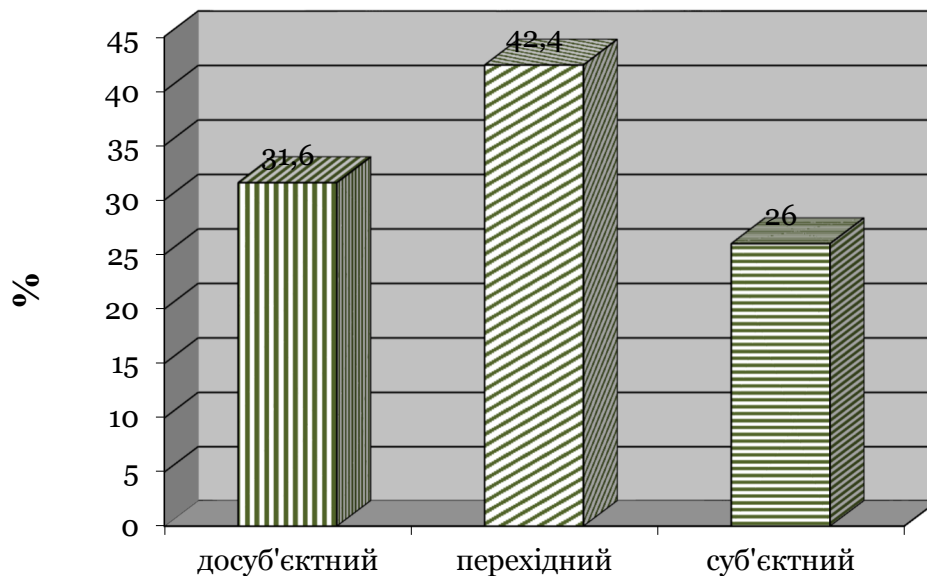
*Досуб'єктний* рівень співвідноситься зі статусом дифузної або передвизначеної ідентичності, коли студенти не володіють сталою системою професійних цінностей і переконань або ж пасивно сприймають пропоновані їм професійні норми і цінності без їх критичного осмислення та самовизначення стосовно них. Їм бракує суб'єктності, рефлексивності та толерантності, водночас вони схильні до дихотомічного професійного мислення, спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів. Уявлення таких студентів про професію і себе як її суб'єкта сформовані не в результаті самостійної смислопошукової активності, а внаслідок некритичного засвоєння поглядів референтних осіб або поширених у суспільстві професійних стереотипів.

*Перехідний* рівень відповідає статусу мораторію, коли студенти ще не виробили власної професійної позиції, але прагнуть її сформулювати, активно шукають своє педагогічне кредо, намагаються самовизначитися стосовно професійних цінностей, концепцій і підходів. Вони



переживають кризу становлення професійної ідентичності, водночас їм властива підвищена рефлексивність, пізнавальна активність, гуманістична спрямованість, емпатійність й інтерес до педагогічних проблем.

*Суб'єктний* рівень особистісно-професійної зрілості співвідноситься зі статусом досягнутої ідентичності, коли у студентів після періоду активних пошуків, сумнівів і критичних оцінок формується відносно стабільна професійна позиція. Такі студенти самовизначилися у просторі професійних цінностей, сформували чіткі уявлення про себе як суб'єкта педагогічної діяльності, визначили систему власних пріоритетів. Їх відрізняє діалектичне розуміння педагогічних понять, явищ і процесів, цілісна і гармонійна професійна Я-концепція, високий рівень розвитку суб'єктності, самостійності, активності, відповідальності, толерантності, рефлексивності, що забезпечує спроможність до особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності, а також постійного особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення.



**Рис. 10. Розподіл рівнів особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів (у %)**

**Висновки.** Узагальнення одержаних результатів свідчить про певну гетерохронність розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, що проявляється в мінливості окремих показників, нерівномірності формування її складових на різних етапах підготовки, чергуванні періодів інтенсивного розвитку та відносної стабілізації. Упродовж навчання в педагогічному університеті спостерігаються окремі позитивні тенденції в особистісно-професійному становленні студентів: поступово зростає адекватність професійної Я-концепції, підвищується самооцінка професійно важливих якостей, посилюється професійна спрямованість. Водночас для більшості студентів властивий досуб'єктний і перехідний рівень особистісно-професійної зрілості, що знаходить вияв у дифузності професійної ідентичності, невизначеності індивідуальної системи професійно-ціннісних орієнтацій, браку суб'єктності, рефлексивності та толерантності, схильності до дихотомічного професійного мислення та спрощеного розуміння педагогічних явищ і процесів, недостатній сформованості умінь самоорганізації, саморегуляції та особистісно-професійного саморозвитку.

Загалом результати дослідження підтвердили необхідність розроблення і впровадження в педагогічних закладах вищої освіти спеціальної системи розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів, яка б забезпечувала більш сприятливі умови для їх особистісно-професійного становлення та вияву особистісного потенціалу.

### Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
2. Галета Я. В. Развитие соціальної зрілості майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Черкаси, 2018. 39 с.
3. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Хark. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Хarkів: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
4. Галузяк В.М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 52. Вінниця, 2017. С. 48-56.

5. Галузяк В.М. Компоненти, критерії та рівні особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. Випуск 67. С. 146-156.
6. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія* / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця: Нілан, 2016. С. 86 – 106.
7. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія* / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40-80.
8. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія. Психологія. Педагогіка. Соціологія*. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17 – 25.
9. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
10. Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2011. № 6. С. 65-68.
11. Дідик Н.М. Особистісна зрілість як акме особистості психолога-професіонала. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 3. С. 112-122.
12. Комар Т. В. Психологічна структура професійної зрілості фахівця освітньої галузі. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 108-117.
13. Мазниченко М.А. Эвристический потенциал педагогической мифологии: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2018. 539 с.
14. Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2001. 20 с.
15. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов. *Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки*. 2011. №2. С. 15-22.
16. Панченко С. М. Особистісна зрілість педагогів як умова їх професійного зростання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 177-185.
17. Радул В. Взаємозалежність соціально-професійної зрілості та професійно-педагогічної майстерності майбутнього педагога. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 17. С. 137-142.
18. Северіна Т. М. Особистісно-професійна корекція як метод формування особистісної зрілості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 284-288.
19. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2006. 20 с.
20. Хмуринська Т. О. Особливості формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 169-172.
21. Цина В. І. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 14. С. 305-310.
22. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184–190.
23. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*. 2005. №1. С.62-77.
24. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: [https://www.researchgate.net/publication/295548666\\_Dialectical\\_Self\\_Scale](https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale)

## References

1. Berns R. Razvitiye Ya-koncepcii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moskva: Progress, 1986. 423 s.
2. Haleta Ya. V. Rozvytok sotsialnoi zrilosti maibutnoho vchytelia v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva [Development of the social maturity of the future teacher in the conditions of updating the information culture of society]: avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Cherkasy, 2018. 39 s.
3. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia [Indicators of reflexivity as a criterion of a teacher's personal maturity]. *Psykhologo-pedahohichni problemy v osvithnomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody*. Kharkiv: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. S. 25-29.
4. Haluziak V.M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha [Dialectical thinking as a criterion of a teacher's personal and professional maturity]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykhohihiia*. Vypusk 52. Vinnytsia, 2017. S. 48-56.
5. Haluziak V.M. Komponenty, kryterii ta rivni osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Components, criteria and levels of personal and professional maturity of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykhohihiia*. 2021. Vypusk 67. S. 146-156.

6. Haluziak V.M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Criteria of personal maturity of future specialists in socioeconomic professions]. *Rozvytok osobystosti maibutnoho psykholoha v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia* / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.]. Vinnytsia: Nilan, 2016. C. 86 – 106.
7. Haluziak V. M. Pedagogichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv [Pedagogical support for the development of personal maturity of future teachers]. *Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia* / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. S. 40-80.
8. Haluziak V.M. Refleksii u strukturi osobystisno-profesiynoi zrilosti vchytelia [Reflection in the structure of the teacher's personal and professional maturity]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy: Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika. Sotsiologiia*. Kharkiv: NTU «KhPI». 2008. №4. S. 17 – 25.
9. Haluziak V.M. Rozvytok osobystisno-profesiynoi zrilosti maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: monohrafiia [Development of personal and professional maturity of the future teacher: theory and practice]. Vinnytsia: Tvory, 2021. 400 s.
10. Hanzha O. Kryterii formuvannia sotsialno-profesiynoi zrilosti maibutnoho vchytelia [Criteria for the formation of social and professional maturity of the future teacher]. *Ridna shkola*. 2011. № 6. S. 65-68.
11. Didyk N.M. Osobystisna zrilist yak akme osobystosti psykholoha-profesionala [Personal maturity as the acme of the personality of a professional psychologist]. *Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy*. 2009. Vypusk 3. S. 112-122.
12. Komar T. V. Psykholohichna struktura profesiynoi zrilosti fakhivtsia osvitiianskoi haluzi [Psychological structure of professional maturity of an educational specialist]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2016. Vyp. 31. S. 108-117.
13. Maznichenko M.A. Evristicheskij potencial pedagogicheskoy mifologistiki [Heuristic potential of pedagogical mythology]: diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 «Obshaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya». Moskva, 2018. 539 s.
14. Myronenko T.P. Formuvannia hromadianskoi zrilosti v maibutnikh uchyteliv [Formation of civic maturity in future teachers]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiynoi osvity». Odesa, 2001. 20 s.
15. Ozerina A. A. Razrabotka oprosnika diagnostiki professionalnoj identichnosti studentov [Development of a questionnaire for diagnosing the professional identity of students]. *Izvestiya DGPU. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2011. №2. S. 15-22.
16. Panchenko S. M. Osobystisna zrilist pedahohiv yak umova yikh profesiinoho zrostannia [Personal maturity of teachers as a condition for their professional growth]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12 : Psykholohichni nauky*. 2016. Vyp. 4. S. 177-185.
17. Radul V. Vzaiemozalezhnist sotsialno-profesiynoi zrilosti ta profesiino-pedahohichnoi maisternosti maibutnoho pedahoha [Interdependence of socio-professional maturity and professional-pedagogical skill of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya : Pedahohichni nauky*. 2016. Vyp. 17. S. 137-142.
18. Severina T. M. Osobystisno-profesiina korektsiia yak metod formuvannia osobystisnoi zrilosti maibutnoho pedahoha [Personal and professional correction as a method of forming the personal maturity of the future teacher]. *Pedahohichni dyskurs*. 2012. Vyp. 12. S. 284-288.
19. Temruk O.V. Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiynoi pidhotovky [Development of personal maturity of the future teacher in the process of professional training]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk: spets. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykholohiia». Kyiv, 2006. 20 s.
20. Khmurynska T. O. Osoblyvosti formuvannia sotsialno-profesiynoi zrilosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Peculiarities of formation of social and professional maturity of future social pedagogues]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*. 2012. № 6. S. 169-172.
21. Tsyna V. I. Sutnist, struktura, osoblyvosti osobystisno-profesiynoi zrilosti maibutnoho vchytelia [The essence, structure, features of personal and professional maturity of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. 2014. Vypusk 14. S. 305-310.
22. Chuiko O. V. Osobystisna i profesiina zrilist: spivvidnoshennia poniat [Personal and professional maturity: correlation of concepts]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky*. 2011. Vyp. 13. S. 184–190.
23. Shtepa O. Fenomen osobystisnoi zrilosti [The phenomenon of personal maturity]. *Sotsialna psykholohiia*. 2005. №1. S.62-77.
24. Spencer-Rodgers J. Dialectical Self Scale URL: [https://www.researchgate.net/publication/295548666\\_Dialectical\\_Self\\_Scale](https://www.researchgate.net/publication/295548666_Dialectical_Self_Scale)



УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2022-69-121-127

**ВОЛОДИМИР ШАХОВ**

orcid.org/0000-0003-1535-2802

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

**ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ**

orcid.org/0000-0002-1069-929

vshahov75@gmail.com

магістр психології,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

## **АГРЕСІЯ ЯК ДЕФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА НА ЕТАПІ ПЕРВИННОЇ АДАПТАЦІЇ**

*У статті з'ясовано, що професійне становлення особистості педагога супроводжується зовнішніми і внутрішніми протиріччями, критичними моментами, в ході яких відбувається зміна вектора професійного розвитку. Як і будь-який процес розвитку, професійне становлення приносить людині не тільки вдосконалення та психічні набуття, а й деструктивні зміни особистості. Однією з форм професійно зумовлених деструкцій є деформації особистості. Доведено, що агресивні прояви як деформація професійної свідомості педагога в ході його професійного становлення можуть виникати уже на початковому етапі його первинної адаптації.*

**Ключові слова:** професійне становлення, професійна свідомість педагога, професійне вигорання, професійна адаптація, професійно важливі якості, професійний розвиток, професійна самосвідомість педагога.

**VOLODYMYR SHAKHOV**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskeho str. 32, Vinnytsia

**VLADYSLAV SHAKHOV**

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi  
State Pedagogical University,  
Ostrozhskeho str. 32, Vinnytsia

## **AGGRESSION AS A DEFORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL SELF- CONSCIOUSNESS AT THE STAGE OF ITS PRIMARY ADAPTATION**

*The article finds that the professional development of the teacher's personality is accompanied by external and internal contradictions, a critical moment during which there is a change in the vector of professional development.*

*Professional adaptation of a teacher is characterized by the inclusion of the subject in professional activities initially normative-reproductive nature. Active socio-professional interaction at this stage contributes to the development of a new professional role, gaining experience in self-employment. In the process of mastering the activity is the professionalization of mental processes, the formation of professionally important aspects.*

*Like any process of development, professional development brings a person not only improvement and mental acquisition, but also destructive personality changes. One of the forms of professionally caused destruction is deformation of personality. It is proved that aggressive manifestations as deformation of professional consciousness of a teacher and in the course of his professional formation can occur at the initial stage of its initial adaptation.*

**Key words:** professional development, professional self-awareness of a teacher, professional burnout, professional adaptation, professionally important qualities, professional development, professional self-awareness of a teacher.

Проблема впливу професії на особистість час від часу виникає в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених, але все ще залишається актуальною та недостатньо дослідженою. У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі широко представлені наукові праці, розкрито позитивний вплив навчальної та професійної діяльності на формування особистості. Проблема взаємозв'язку діяльності та особистості відображена в роботах таких психологів, як Б. Ананьєв, А. Бодальов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Суходольський.

Проте становлення особистості супроводжується зовнішніми і внутрішніми протиріччями, критичним моментом, в ході яких відбувається зміна вектора професійного розвитку. Як і будь-який процес розвитку, професійне становлення приносить людині не тільки вдосконалення та психічні набуття, а й деструктивні зміни особистості. Однією з форм професійно зумовлених деструкцій є деформації особистості. Кількість робіт, спрямованих на вивчення професійних деформацій є вкрай обмеженою. Окремі аспекти проблеми професійних деформацій висвітлені в роботах Л. Карамушки, Г. Гнускіної, О. Кокуна, О. Хайруліна, С. Мащак. Дослідники вказують, що деформації розвиваються під впливом умов та характеру професійної діяльності, які негативно впливають на розвиток особистості, продуктивність діяльності, ускладнюють досягнення вершин професіоналізму.

Негативні явища професійної діяльності – кризи, стагнація, деформації особистості досліджується досить вузьким колом фахівців у галузі психології професій [6; 7; 8; 12]. Серед них такі як педагогічна агресія, демонстративність, педагогічний догматизм, домінантність, педагогічна

індиферентність та інші. Дослідники вказують, що деформації розвиваються під впливом умов та характеру професійної діяльності, які мають травмуючий вплив на психіку, особливо емоційна та психічна напруженість, монотонна праця, підвищена відповідальність та інші. Праця в подібних умовах призводить до появи професійної втоми, втрати професійних умінь і навичок, збіднення професійних способів виконання діяльності, зниження працездатності [2, с. 60]. Саме професійна діяльність справляє найпотужніший деформуючий вплив на особистість працівника, порівняно з непрофесійними видами діяльності, і призводить до невідповідних, але закономірних відмінностей у типах особистості. Професійна деформація особистості - це об'єктивне явище, негативні ефекти якого можуть бути еліміновані тільки за допомогою інших, непрофесійних факторів (соціалізація, виховання). Це процес та результат впливу суб'єктивних якостей людини, сформованих відповідно до специфіки певної професійної праці, на особистісні властивості цілісної індивідуальності працівника-професіонала [2, с. 9]. У кожній групі професій існують свої комплекси психотравмуючих факторів, які можуть бути загальними для професій із загальними ознаками і специфічними для окремо взятої професії та спеціалізації. Стосовно різних видів професійної діяльності прийнято вважати, що існує широка група професій найбільшою мірою схильна до професійних деформацій, зокрема, правоохоронних органів, державного управління, сфери обслуговування, соціального захисту населення та інші. У цьому типі професій предметом праці є інша людина, яка піддається різного роду впливу з боку суб'єкта діяльності. Але ця дія завжди має взаємозворотний характер. Аналіз професійної діяльності в контексті теорії діяльності, проведений С. Безносовим, показав, що: «Об'єкт діяльності є потужним фактором (де) формування людини, її особистості» [2, с. 49]. Саме об'єкт праці визначає зміст свідомості та формує її.

Професія завжди тісно пов'язана з індивідуальною долею людини, через професію відбувається особистісне включення в систему професійних комунікацій, що створює проблему професійної взаємодії. Педагог постійно здійснює перетворювальні дії (навчає, виховує, розвиває учнів), до певної міри він завжди залежить від характеру взаємодії з об'єктом праці. Цей процес пов'язаний з подоланням опору об'єкта, який необхідно постійно перетворювати за змістом професійної діяльності. Особливо, якщо взяти до уваги величезний пласт психолого-педагогічних досліджень, які свідчать про часткову або повну втрату учнями мотивації навчальної діяльності вже до кінця початкової школи. Безперечно, що учень як об'єкт педагогічної праці вимагає вкладення всього особистісного потенціалу, постійної мобілізації енергетичних ресурсів педагога, орієнтованого на результат своєї діяльності. У порівнянні з іншими соціальними професіями, де взаємодія з іншими людьми відбувається не так інтенсивно або контингент змінюється (сфера обслуговування, медицина, співробітники правозастосовних органів), праця педагога пов'язана з незмінним складом учнів (класом, групою, паралеллю). Постійна «включеність» об'єкта у зміст праці педагога, формує його професійну свідомість, бере участь у освіті стереотипів професійної діяльності, моделей поведінки. Отже, його технологічний (методи, методи, прийоми, педагогічні техніки) і поведінковий репертуар з часом бідніє, втрачає гнучкість, особливо у разі трансформації (втрати) особистісних смислів праці та внутрішніх мотивів професійної діяльності.

При дослідженні проблем професійного становлення особи педагога велика увага приділяється механізмам формування та розвитку професійно важливих якостей, продуктивним психологічним стратегіям. Негативні явища професійної діяльності - стагнація, деструктивні зміни особистості педагога, а також механізм виникнення професійних деформацій наразі досліджується досить вузьким колом фахівців у галузі психології професій.

Професійні деструкції - це зміни структури діяльності і особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу [3, с. 230]. Багаторічне здійснення будь-якої професійної діяльності призводить до утворення деформацій особистості, що знижують продуктивність виконання трудових функцій або ускладнюють цей процес. Професійні деформації особистості - це зміна психічної структури, якостей особистості під впливом та у процесі реалізації професійної діяльності. Розвиток професійних деформацій визначається багатьма чинниками: різноспрямованими онтогенетичними змінами, віковою динамікою, змістом професії, соціальним середовищем, життєво важливими подіями та випадковими моментами [21, 35, 54, 70, 91, 109]. Прояв професійних деформацій визначається віковими, індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога, стажем роботи, змістом та особливостями педагогічної діяльності [2, с. 238]. Вивчення феномена агресії педагога, актуальність якого не викликає сумнівів, має особливе значення. На наш погляд, саме агресія викликає найбільш руйнівні наслідки взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, згубно впливаючи на розвиток особистості учнів, педагогічну взаємодію вчителів і школярів.

Аналіз літературних джерел дозволяє дати таке визначення агресії педагога - це деструктивна поведінка, що виражається в порушенні професійно-моральних норм взаємодії педагога та учнів. Агресія проявляється як вороже ставлення до учнів і виявляється на різних рівнях: від вербальної до фізичної. Вона пов'язана з «каральним» педагогічним впливом, глузуваннями, погрозами, навішуванням «ярликів», грубістю, бажанням підпорядкувати своїм вимогам поведінка учнів. Як

професійно зумовлена деформація, агресія належить до професійно-типологічних деформацій [2, с. 240]. Даний вид деформацій обумовлений накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру діяльності, яка неминуче супроводжується змінами у структурі особистості фахівця. З одного боку, відбувається посилення та інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішному здійсненню професійної діяльності, а з іншого, зміни, придушення, руйнування структур, що не беруть участі в цьому процесі. Порушується цілісність особистості, знижуються її адаптивні властивості, педагог стає більш чутливим до впливу стресових факторів, слабшає емоційна стабільність, посилюється тривожність та ворожа налаштованість. Втрата професійної ідентичності призводить до появи позиції непричетності до професійної педагогічної моралі - педагог перестає асоціювати себе з педагогічною професією, що, у свою чергу, сприяє руйнуванню комплексу соціально-значущих відносин, в яких учні освоюють соціально схвалювані форми та способи поведінки [9, с. 59]. Тобто, педагог не відчуває себе відповідальним за власну поведінку, за те, що відбувається навколо нього, не вважає себе прикладом для своїх учнів, а значить демонструє ті форми поведінки, які негативно позначаються на розвитку особистості учнів та міжособистісній взаємодії.

А. Абульханова-Славська розглядає відповідальність як особистісний механізм присвоєння зовнішньої потреби та трансформації її у внутрішню необхідність [5]. Л. Шнейдер вказує на інший аспект втрати професійної ідентичності, пов'язаний з природою соціальної ідентифікації, задоволенням «его-бажань» через «інших» в режимі агресії [13, с. 15]. Зміни, що відбуваються, зачіпають практично всі компоненти структури особистості, глибоко включаючись в неї і діючи зсередини. Насамперед, змінюється структура мотивації - істинно професійні мотиви підмінюються егоїстичними. Незважаючи на очевидну зміну ставлення до праці, педагог продовжує вважати себе професіоналом, схильний перебільшувати свої заслуги, виявляє закритість та цинізм у відносинах із колегами. Цьому сприяє стереотипізація професійних настанов та поведінкових програм, що неминуче кристалізуються в процесі тривалої педагогічної діяльності.

Різноманітність проявів агресії та велика кількість теорій агресії в даний час, не дає єдиного універсального визначення цього явища і розглядається в рамках логічного, психоаналітичного, фрустраційного та біхевіористичного підходів. Однією з ранніх прикладів вивчення феномена агресії є теорія потягів З. Фрейда (Freud, 1920). Агресивна поведінка, за Фрейдом, пояснюється дією несвідомих вроджених інстинктів: ероса (інстинкту життя, спрямованого на збереження життя і репродукції) і тонатосу (інстинкту смерті), між якими виникає постійне напруження. Агресивна поведінка є результатом природної розрядки руйнівної енергії, що виникає в конфлікті між саморуйнуванням та самозбереженням [10, с.]. Проте послідовники З. Фрейда поступово відійшли від ідеї вродженості агресії, приділяючи значну увагу впливу соціального середовища. Так, наприклад, неофрейдист Г. Саллівен (Salliven, 1953) вважав, що пріоритетний вплив на розвиток особистості та становлення агресивної поведінки, зокрема, надають спілкування та соціальна перцепція [10]. К. Хорні (Ноту, 1950) у своїх роботах аналізувала значення суспільства в процесі становлення та підтримання агресивної моделі поведінки [10, с. 123].

В іншому підході до класифікації дослідники пропонують розглядати агресію в якості дихотомії (Buss, 1971, Fecbach, 1970, Hartap, 1974). Одним з варіантів такого поділу є ворожа та інструментальна агресія [2, с. 31]. Термін ворожа агресія застосовний у тих випадках, коли метою агресора є заподіяння страждань жертві. Інструментальна агресія, навпаки, пов'язана з ситуаціями, коли для агресора завдання шкоди не є метою агресивних дій. У цьому випадку агресивні дії розцінюються як інструмент для здійснення цілей суб'єкта. Так, агресія може бути метою самоствердження, впливу інших, підвищення самооцінки, іміджу, престижу та інших, що свідчить про тісний зв'язок прояву агресії і мотиваційної сфери особистості. Однак думка про таку підставу для класифікації агресії викликала безліч наукових суперечок. Так, А. Бандура (Bandura, 1989) вважає, що різницю метою інструментальною і ворожою агресіями перестає бути істотною, оскільки обидва види призводять до конкретних дій, а шкоду, яку вони завдають, можна сприймати як рівнозначну. Особливо це справедливо по відношенню до жертви, яка не має уявлення про цілі та мотиви агресора. Так, для учнів не очевидно, чому педагог підвищив тон голосу, перейшов на крик, а потім лягнув журналом по столу. Такі дії можуть мати різну причинну обумовленість, наприклад, спрямовані на одного учня - порушника порядку, а впливають на всіх учнів, вимушених свідків цієї ситуації.

Дослідження До Доджа і Дж. Коїї (Dodg & Coie, 1987) емпірично довели існування реактивної та проактивної агресії, мотивованих різними цілями. Так, реактивна агресія передбачає відплату на акт агресії, що відбувся, або усвідомлювану загрозу агресивних дій. Проактивна - породжує поведінку суб'єкта (наприклад, примус, залякування, загрозу, впливом інших), спрямоване на отримання конкретного результату. Можна припустити, що професійна поведінка педагога, яка виходить за рамки нормативної діяльності, є прикладом проактивної агресії.

Різноманітність концептуальних підходів до пояснення феномену агресії дає можливість зіставити різні погляди на проблему. Провідний дослідник у галузі емоційної сфери людини К. Ізард

(1978, 1980, 1991) відносить агресію до ворожих дій, вчинків або фізичних актів, які запускаються та підтримуються емоціями, що входять до комплексу ворожості. У цей комплекс входять три фундаментальні емоції: гнів, огида і зневага, з певними потягами та афективно-когнітивними структурами. Гнів, як емоція, характеризується високим рівнем напруги та імпульсивності. Почуття упевненості у собі при гніві є значно вищим, ніж за інших негативних емоцій. Прояв гніву пов'язують з фрустрацією, примусом, образою, образою, депривацією потреб у задоволенні та іншими причинами. Конструктивна розрядка гніву є одним з найбільш ефективних способів його подолання зовнішніх і внутрішніх причин, які вплинули на формування такого ставлення під час засвоєння індивідуального чуттєвого досвіду. На закріплення емоції огида впливають однаково процеси виховання, соціалізації, засвоєння емоційно-афективних настанов, найчастіше у ході фрустрації та сприйняття аверсивних стимулів. Зневага вважається найбільш холодною негативною емоцією, пов'язаною з почуттям переваги над кимось або групою людей, яка переживається відсторонено, спонукає до агресії, хитрості, обману, що супроводжується огидою до об'єкта. Зневага має важливу адаптивну функцію, що виражається по відношенню до аморальних, жорстоких вчинків, злочинів інших людей, в іншому випадку, є фактором, що значно ускладнює людські взаємини. Сукупність гніву, огида і презирства К. Ізард назвав «ворожою тріадою», розглядаючи ворожість як складний мотивований психічний стан, а агресію, як поведінку, що з нього випливає.

Одна з ранніх концепцій Дж. Доларда (Dollard. & others, 1939) теорія фрустрації - агресії, залишається досить популярною серед відомих дослідників. Основні положення теорії можна звести до двох підстав. 1) фрустрація завжди призводить до агресії (у будь-якій формі) та 2) агресія завжди є результатом фрустрації. Однак фрустрація в даному контексті не викликає пряму агресію, як об'єкт (предмет), що блокує цілеспрямовану діяльність, а є спонуканням, що провокує до агресії. Більш пізні дослідження (Berkowitz, 1969, Bandura, 1983) надали різноманітні емпіричні дані про те, що фрустрація та інші аверсивні (від англ. aversion - огида, антипатія) стимули викликають агресію в тих людей, які засвоїли звичку реагувати саме агресивною поведінкою.

З огляду на обмеженість теорії фрустрації - агресії, Л Берковіц (Berkowitz, 1983, 1989) вніс значні корективи у цю теорію. На думку дослідника, фрустрація є одним з аверсивних стимулів, які провокують агресивні реакції, але не обов'язково викликають агресію безпосередньо. Тим самим вони створюють готовність до агресивних дій. Сама ж агресія, як поведінковий акт, виникає лише у випадках, коли наявні спонуки до агресії - середовищні стимули, актуальні чи з минулої діяльності, але які призводять до агресії. Пізніше Л Берковіц [22, с. 168] акцентував свою увагу на емоційних і когнітивних процесах, які, за його теорією, лежать в основі взаємозв'язку фрустрації та агресії. Індивідуальна інтерпретація негативного впливу формується в ході утворення когнітивних зв'язків аверсивних стимулів (неприємні запахи, спека, шум, біль, погане самопочуття) та актуальної ситуації, в якій вони сприймаються. Таким чином відбувається закріплення «негативного афекту». При виникненні аналогічних умов, навіть якщо зміст ситуації не викликає агресії, виникає готовність до її прояву. Неприємна (конфліктна) ситуація не є обов'язковою умовою актуалізації агресивної поведінки, але сприяє її інтенсифікації, особливо при зниженому самоконтролі. З іншого боку, як стверджує Д. Зільманн (Zillmann, 1988), осмислення події може супроводити ступінь порушення, оскільки агресія часто носить імпульсний характер. Високий рівень збудження сприятиме дезінфекції когнітивних процесів, а, отже, залишає менше можливостей для контролю агресії. Тоді як середнє (помірне) збудження дозволяє розгортатися когнітивним процесам і послаблювати агресивні реакції [16]. Такий підхід враховує психофізіологічний внесок у природу агресії, незважаючи на це когнітивна модель має досить великий потенціал у вирішенні проблеми контролю та управління агресією.

Одна з концепцій, на наш погляд, найповніше враховує складність та багатогранність агресії як предмета вивчення. Теорія соціального навчання А. Бандури (Bandura, 1983), який пропонує розглядати агресію як такий собі прояв специфічної соціальної поведінки, який має такі ж форми засвоєння, як і будь-яке інша соціальна поведінка. Для аналізу агресивної поведінки А. Бандура використовує три основні позиції: 1) способи засвоєння дій; 2) фактори, що провокують їх прояв та 3) умови закріплення дій.

Незважаючи на значну різноманітність механізмів навчання, агресивна поведінка засвоюється за допомогою оперантного навчання, через безпосередній досвід агресивної поведінки, в якій подібні дії заохочуються та підкріплюються, а також вікарного навчання, тобто навчання через спостереження за поведінкою інших людей.

Значна частина досліджень, присвячених соціальному навчінню, за допомогою спостереження, показує, що достатньо символічного зображення агресії (кінофільми, телепередачі, друкована продукція, реклама та інші) для формування реальних поведінкових реакцій [3; 6; 12]. Розуміння цих механізмів агресії стосовно професійних деформацій має глобальне значення, оскільки агресивний педагог не тільки руйнівні впливає на психіку учнів, але і є прикладом для наслідування і закріплення відповідних агресивних реакцій, збагачуючи їх поведінковий репертуар. При цьому у спостерігачів (учнів) формується уявлення про те, як вибудовується поведінка, здійснюється професійна діяльність,

руйнуються моральні та етичні зразки поведінки та діяльності. Надалі такі приклади можуть стати керівництвом до реальної дії. Відсутність внутрішньої позиції педагога стосовно професійно-етичних норм педагогічної діяльності за наявності витрат адміністративного контролю, викликають ефект безкарності, всюдозволеності, реалізації владних тенденцій - «правий той, у кого більше прав» [3; 6; 12]. У таких умовах агресія закріплюється як цілком прийнятний спосіб професійної поведінки, набуває свого розвитку, продовжуючи подальше деформування особистості педагога.

З метою емпіричної перевірки теоретичних уявлень про психологічні особливості агресії молодого педагога на етапі його професійної адаптації за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона були обраховані кореляційні зв'язки між 20 показниками. Для вивчення агресії вчителів було діагностовано такі показники: Фактор С (емоційна стійкість – емоційна нестійкість); Фактор Е (домінантність – конформність); Фактор L (підозрілість – довірливість); Фактор G (совісність – недобросовісність); Фактор Q3 (високий самоконтроль – низький самоконтроль); спонтанна агресія; дратівливість; урівноваженість, реактивна агресія, фізична агресія; вербальна агресія, непрямая агресія; негативізм; роздратування; підозрілість, образа; аутоагресія (почуття провини); агресивна поведінка; особистісна агресія; соціальна фрустрація

Результати кореляційного аналізу показали наявність 14 статистично значущих кореляційних зв'язків у 1 групі між 20 змінними. З них - 13 зв'язків на рівні значущості  $p < 0,05$  та один зв'язок на рівні  $p < 0,001$ , що свідчить про відносну слабкість виявлених взаємозв'язків. Кореляційна плеяда характеризується наявністю однієї складної структури зв'язків, у якій немає певного «ядра», параметра з найбільшою кількістю зв'язків. Результати кореляційного аналізу представлені у табл. 1, де вказані лише статистично значущі взаємозв'язки.

Таблиця 1

**Матриця інтеркореляцій між показниками агресії педагога на етапі адаптації**

| № | Показники         | Емоційна стійкість | Негативізм і почуття провини | Поступливість | Самоконтроль | Спонтанна агресія | Урівноваженість | Реактивна агресія | Непряма агресія | Агресивна поведінка | Роздратування |
|---|-------------------|--------------------|------------------------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------------|---------------|
|   |                   | 1                  | 2                            | 3             | 4            | 5                 | 6               | 7                 | 8               | 9                   | 10            |
| 1 | Фактор L          | -,41*              | ,39                          |               |              |                   |                 |                   |                 |                     |               |
| 2 | Спонт. агресія    |                    | -,41                         |               |              |                   |                 |                   |                 |                     |               |
| 3 | Фізична агресія   |                    |                              |               |              |                   |                 | ,43               |                 |                     |               |
| 4 | Опосеред. агресія | -,45               |                              | ,52           |              |                   |                 |                   |                 |                     |               |
| 5 | Роздратування     |                    |                              |               |              |                   | -,44            |                   | ,37             |                     |               |
| 6 | Підозрілість      |                    |                              |               |              | -,37              |                 |                   |                 |                     | ,39           |
| 7 | Почуття провини   |                    |                              |               |              |                   | -,38            |                   |                 | -,37                |               |
| 8 | Агрес. поведінка  |                    | -,37                         |               |              |                   |                 |                   |                 |                     |               |
| 9 | Соц фрустрація    |                    |                              |               | ,45          |                   |                 |                   |                 |                     |               |

Примітка: при N = 30, рівень значущості \* -  $p < 0,05$ , \*\* -  $p < 0,01$ .

Виявлено негативні взаємозв'язки між урівноваженістю та роздратуванням ( $\gamma = -0,44$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), урівноваженістю та почуттям провини ( $\gamma = -0,38$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), що, ймовірно, свідчить про емоційну стійкість педагогів на етапі адаптації. Між фактором С (емоційна стійкість - емоційна нестійкість) і непрямою агресією ( $\gamma = -0,45$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ) також виявлено негативний взаємозв'язок.

Професійна адаптація педагога характеризується включенням суб'єкта у професійну діяльність спочатку нормативно-репродуктивного характеру. Активна соціально-професійна взаємодія на цій стадії сприяє освоєнню нової професійної ролі, набуття досвіду самостійного виконання трудової діяльності. У процесі освоєння діяльності відбувається професіоналізація психічних процесів, формування професійно важливих аспектів.

Аналіз середньогрупових значень даних показників показав середній рівень непрямой агресії ( $M = 48,97$ ;  $a = 26,37$ ) при досить високому рівні емоційної стабільності ( $M = 6,73$ ;  $a = 1,96$ ) і відсутності схильності до афективних реакцій. Негативні кореляції виявлені між спонтанною агресією та підозрілістю ( $\gamma = -0,37$ ,  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), негативізмом та почуттям провини ( $\gamma = -0,37$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ). Виявлений негативний взаємозв'язок фактора L (домінантність – конформність) та спонтанної агресії ( $\gamma = -0,41$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), фактора L та агресивної поведінки ( $\gamma = -0,37$ ,  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), вказує на переважання пасивної, поступливої стратегії професійної поведінки, відсутності схильності до

домінування, що підтверджується середніми значеннями в групі педагогів адаптантів. Середній від'ємний взаємозв'язок спостерігається між фактором С і фактором L ( $r = -0,41$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ).

Щільність і характер позитивних кореляцій свідчить про наявність первинної структури агресії. Проте аналіз середніх значень вказує на прояв агресії в межах норми, переважання дружельного ставлення до соціуму, відсутність негативізму і ворожої налаштованості. Виявлені позитивні кореляції між реактивною агресією та фізичною агресією ( $r = 0,43$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), між непрямою агресією та роздратуванням ( $r = 0,37$ ,  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ), роздратуванням і підозрілістю ( $r = 0,39$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ) відображають зв'язок агресивних поведінкових тенденцій та емоційного стану педагогів. Взаємопов'язаність роздратування та непрямої агресії між собою та підозрілості у молодих педагогів зумовлена їх недостатньою пристосованістю до вимог та умов виконання конкретної діяльності, а також наявністю потреби у набутті професійного досвіду в умовах самостійного виконання професійної діяльності. Це, на наш погляд і викликає реакцію подразнення. Ця особливість співвідноситься із закономірностями, встановленими В. Шадріковим [150].

Фактор Q3 (ступінь самоконтролю) і соціальної фрустрацією ( $r = 0,45$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ) також позитивно взаємопов'язані, що, можливо, свідчить про прояв педагогом високого ступеня самоконтролю при дії фруструючих факторів. Виявлено позитивний кореляційний зв'язок між фактором L і фактором E ( $r = 0,39$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,05$ ).  $r = 0,52$ ;  $n = 30$ ;  $p < 0,001$ ), що, ймовірно, означає, що поступливість, доброзичливість, що виявляється по відношенню до колективу, часто ініційована професійним оточенням, не дають можливості для реалізації агресивних посилів, сприяючи прояву непрямої агресії через підмінні об'єкти. Висока нормативність, свідомість поведінки, що визначається за фактором G ( $M = 6,80$ ;  $a = 1,40$ ), також відбиває на прагнення педагогів-адаптантів відповідати вимогам професії, сприяє формуванню ідентичності з професійною спільнотою, але також накладає ряд обмежень, пов'язаних, передусім, з адекватним вираженням емоцій.

Виходячи з аналізу середньогрупових значень, отриманих в ході дослідження, позначимо деякі якісні особливості прояву агресії серед вчителів 1 групи (пор. вік 25,6 років, стаж професійної діяльності від 1-го року до 5-ти років). Для педагогів на етапі адаптації характерний достатній рівень емоційної стійкості, активність, схильність до тверезої оцінки дійсності. У відносинах з іншими людьми виявляють скромність, поступливість, доброзичливість, що свідчить про хороший рівень пристосовуваності та адаптації до нових умов професійної діяльності. Педагоги цієї групи наполегливі, обов'язкові, відповідальні щодо професійних обов'язків, сумлінні, мають достатній рівень морально-етичного потенціалу, необхідного у роботі педагога. Потрібно відзначити також наполегливість у досягненні мети, вольовий самоконтроль у плануванні та здійсненні діяльності. Рівень спонтанної агресії низький, вони не виявляють схильності до імпульсивної поведінки та афективного реагування. Це дозволяє припустити високий рівень захищеності від впливу стресових факторів, що базується на оптимістичності, впевненості в собі та активності. Реактивна агресія також має знижений рівень, тобто переважає доброзичливе ставлення піддослідних до оточуючих, відсутність ворожої налаштованості, негативізму і прагнення займати лідируючі позиції. Фізична та вербальна агресія не виражені, а непряма агресія має середні значення в межах норми. Педагоги цієї групи не обтяжені зайвим почуттям провини, не схильні до звинувачення інших. Рівень особистісної агресії та агресивної поведінки низький, рівень соціальної фрустрованості знижений, що дозволяє ефективно розвивати професійно важливі якості, сприяє прояву самостійності здійснення професійної діяльності.

**Висновки.** Таким чином, криза професійних експектацій, що завершує стадію адаптації, також пов'язана з виникненням стану незадоволеності професійними можливостями займаної посади та кар'єрою [4, с. 224]. Переживання кризи часто супроводжується негативними емоціями, послабленням емоційного контролю, дезорганізуючими психічними станами, які, безумовно, впливають на здійснення професійної діяльності.

Подальші дослідження можуть бути продовжені в плані вивчення взаємозв'язку агресії та криз професійного розвитку особистості на наступних етапах його професійного становлення, зокрема, вторинної професіоналізації, та етапі професійної майстерності.

## Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М: Мысль, 1991. 229 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль. М.: ОЛМА-пресс, 2002. 510 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов.-2-е изд., перераб, доп. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Изард К. Е. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
6. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
7. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.

8. Машчак С.О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2 (1) '2012 . С.244-252.
9. Психологія професійно-образовального пространства личности: Сб. науч. ст./ Науч. ред. д. психол. наук, профессор Н. С. Глуханюк. Екатеринбург, 2003. 157 с.
10. Психоанализ в развитии: Сборник переводов / Составители А. П. Прошенко, И. Ю. Романов. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 108 - 127.
11. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1987. 175 с.
12. Хайрулін О.М. *Психологія професійного вигорання військовослужбовців*: монографія; за наук. ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 42 с.
14. Buss A. H. Aggression pays. In J.L. Singer (Ed.). The control of aggression and violins (pp. 112 - 130). New York: Academic Press. 1971
15. Maslach C., & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
16. Zillmann D. The interplay of cognition and excitation in aggravated conflict among intimates. In D.D. Cahn (ed.), *Intimates of conflict: A communication perspective*. 1990. P. 187-208. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

### References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [life strategy]. M: Mysl', 1991. 229 s.
2. Beznosov S. P. Professional'naya deformatsiya lichnosti [Professional deformation of personality]. SPb.: Rech', 2004. 272 s.
3. Berkovic L. Agressiya: Prichiny, posledstviya i kontrol' [Aggression: Causes, consequences and control]. M.: OLMA-press, 2002. 510 s.
4. Zeer E. F. Psihologiya professij: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov.-2-e izd., pererab, dop. [Psychology of professions]. M.: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 336 s.
5. Izard K. E. Emocii cheloveka [Human emotions]. M.: Izd-vo MGU, 1980. 440 s.
6. Karamushka L. M., Hnuskina H.V. Psykholohiia profesiinoho vyhorannia pidpriyemstiv : monohrafiia [Psychology of professional burnout of entrepreneurs: monograph]. Kyiv : Lohos, 2018. 198 s.
7. Kokun O.M. Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist: monograph]. K.: DP "Inform.-analit. ahenstvo", 2012. 200 s.
8. Mashchak S.O. Profesiine vyhorannia osobystosti yak sotsialno-psykholohichna problema [Professional burnout of the individual as a socio-psychological problem]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. 2 (1) '2012 . S.244-252.
9. Psikhologiya professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva lichnosti: Sb. nauch. st. [Psychology of the professional and educational space of the individual]/ Nauch. red. d. psikhol. nauk, professor N. S. Glukhanyuk. Ekaterinburg, 2003. 157 s.
10. Psikhoanaliz v razvitii: Sbornik perevodov [Psychoanalysis in Development: A Collection of Translations] / Sostaviteli A. P. Proshenko, I. Yu. Romanov. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1998. S. 108 - 127.
11. Svencickij A. L. Social'naya psikhologiya upravleniya [Social Psychology of Management]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1987. 175 s.
12. Khairulin O.M. Psykholohiia profesiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtiv: monohrafiia [Psychology of professional burnout of military personnel: monograph]; za nauk. red. A.V. Furmana. Ternopil: TNEU, 2015. 220 s.
13. Shnejder L. B. Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation]: Avtoref. dis... .d-ra psikhol. nauk. Moskva, 2001. 42 s.
14. Buss A. H. Aggression pays. In J.L. Singer (Ed.). The control of aggression and violins (pp. 112 - 130). New York: Academic Press. 1971
15. Maslach C., & Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
16. Zillmann D. The interplay of cognition and excitation in aggravated conflict among intimates. In D.D. Cahn (ed.), *Intimates of conflict: A communication perspective*. 1990. P. 187-208. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Наукове видання**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**Випуск 69 • 2022 р.**

Підписано до друку 18 травня 2022 р.  
Формат 60х84/8.  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 14,3  
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua), <http://www.tvoru.com.ua>  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.